

دكتور محمد عبد الخالق مدبولي

دراسات في

الأمن التربوي العربي

2024

عنوان الكتاب: دراسات في الأمن التربوي العربي

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2024/20081

الترقيم الدولي: 978-977-95-0395-0

m_madbouli@hotmail.com

دكتور محمد عبد الخالق مدبولي

دراسات في
الأمن التربوي العربي

2024

إهـــداء

إلى أستاذي، عميد التربية العربية، المفكر التربوي

أ.د سعيد إسماعيل علي

أول من صك مصطلح الأمن التربوي العربي

فهرس الموضوعات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

تقديم

لم يدر بخلدي وأنا أتسلم عملي في الأول من أغسطس ٢٠١٦ بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) أنني قد أصبحت للتو واحداً ممن يتحملون مسؤولية تحقيق ذلك المفهوم على أرض الواقع المستحيل، بعد أن سبق أن قرأت عنه أواخر الثمانينيات، وعاينت إحدى ويلات غيابه في الثاني من أغسطس ١٩٩٠، وتحمست لدراسة أبعاده في هوية المعلم في أطروحتي للدكتوراه ١٩٩٣.

ولم يدر بخلدي ذلك الصباح في تونس أنني للتو قد قبضت على جمرةٍ سوف أشقى بلهيب إخفاقاتها لأعوامٍ تالية أثناء وبعد انتهاء عملي هناك، وأن مهام تلك الوظيفة لم تكن لتضيق أبدا لتصير مجرد تنسيق لتنفيذ بضعة أنشطة في هذا القطر العربي أو ذاك، وإنما هي السهر على تحقيق ما صار مستحيلاً بإرادة أوليائه المتضررين من غيابه، لكني أيقنت بعد تأمل واقع الأمن القومي العربي الآيل للانهيار أن غياب الأمن التربوي وما صار إليه حال التعليم في المجتمعات العربية هو العامل الأخطر وراء انهياره، وأن إصراراً عجيباً على المضي في تقزيم ذلك التعليم وتسطيحة سوف يودي في النهاية بتلك المجتمعات بلا رجعة.

وكان للسابع من أكتوبر الفضل بتعجيل إتمام ذلك الكتاب، فقد أعاد إلى الوعي العربي الترتيب الصحيح لعوامل تهديد الأمن القومي العربي، كما أعاد تأكيد العلاقة بين نضوج ومناعة ذلك الوعي وبين حرص المجتمع الفلسطيني المدهش على مواصلة التعليم في أحلك الظروف وأكثرها مأساوية، منطلقاً من قناعةٍ لا تتزعزع بأنه صمام ذلك الوعي ووجائه.

والكتاب يبدأ بمقدمةٍ منهجيةٍ حول الإطار المعرفي لمفهوم الأمن التربوي ومجالات البحث فيه، ثم يعرض لمجموعةٍ متنوعة المستويات والابعاد من الدراسات

لتجليات المفهوم وإخفاقاته.. في تقييم العمل التربوي العربي المشترك على مستوى تحليل السياسات، وعلى مستوى أهمية دراسة السياقات القانونية والسياسية والإنسانية لأوضاع النزاعات واللجوء قبل التدخل فيها تربوياً، وعلى مستوى تعليم حقوق الإنسان بوصفه الخطوة الأولى لتحقيق الأمن القومي، وعلى مستوى استشراف مستقبل التعليم العربي في ظل التهديدات الوجودية المحدقة بالوطن.

والكتاب كما يمثل صدىً لفترة عملي في الألكسو، يؤكد أيضاً على كون الهم والاهتمام الشخصي سابقٌ لهذه الوظيفة وتالٍ لها، كما يمثل صرخة في واد قبل فوات الأوان.

القاهرة

الأول من سبتمبر 2024

مقدمة منهجية

الإطار المعرفي لمفهوم الأمن التربوي

مقدمة منهجية

الإطار المعرفي لمفهوم الأمن التربوي

١. مفهوم الأمن القومي بين الأنطولوجيا والإبستمولوجيا

ففي سبيل تحقيق عملية الإزاحة المعرفية لمفهوم الأمن القومي نحو دائرة التربية، لابد من تحديد الدوائر المعرفية التربوية التي يتقاطع معها من حيث الموضوع، وأهمها دائرة فلسفة التربية، ودائرة اجتماع التربية بما في ذلك مجال تحليل الخطاب، ودائرة تحليل السياسات التربوية، ودائرة اقتصاديات التعليم.

ويمثل موضوع الأمن القومي تقاطعاً بين مبحثي الأنطولوجي (مبحث الوجود)، والإبستمولوجي (مبحث المعرفة)، وفي سبيل تعيين موقع موضوعات الأمن القومي من دائرة فلسفة التربية، لابد من العودة إلى خلفياته الفلسفية والفكرية في طبعاته المتعددة، واستعراض الدوائر الفلسفية التي تنقل بينها، والتي حمل مع كل منها معانٍ مختلفة.

- فقد كانت الجذور القديمة للمفهوم في عصر الإمبراطوريات الاستعمارية ذات طابع أخلاقي/لاهوتي، حيث تحفظ عدالة السماء الإمبراطور وتبارك حكمه طالما كان حكمه يقوم على القيم الأخلاقية، وفي المقابل تصب جام غضبها على من يسعى إلى العدوان وسفك الدماء وانتهاك الحرمات، ومن ثم فإن النموذج المثالي في العلاقات بين الإمبراطوريات بمباركة الكنيسة، يعاير التهديدات الأنطولوجية بمعايير أخلاقية، ويحيل التجاوزات إلى السلطة الإلهية ووكلائها في الكنيسة.
- ثم اتخذ المفهوم طابعاً علمانياً بفعل حركة الإصلاح الديني وظهور المذهب الواقعي الرافض للميتافيزيقا، وبفعل توازنات القوى بين الدول القومية الناشئة على أنقاض الإمبراطوريات، وتم إخضاع العلاقات القائمة بينها من تحالفٍ وصراعٍ ومهادنة..إلخ لفكرة "القانون"، استناداً إلى تصورٍ أنطولوجيٍ ماديٍ حسي للوجود، كما تم إخضاع فكرة أمن الدولة القومية للفكر التجريبي، حيث

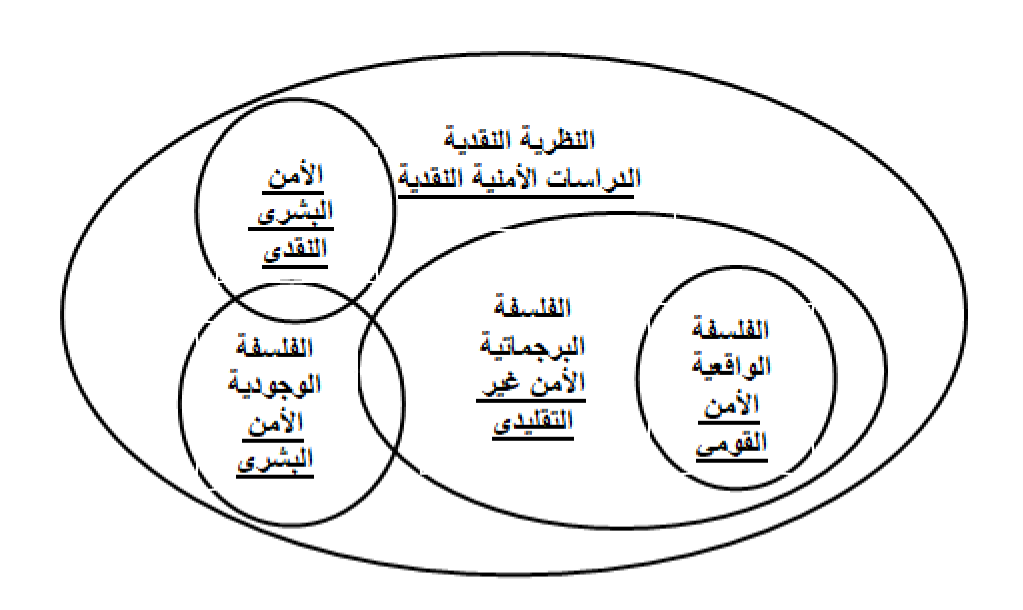
يجري إخضاع المتغيرات الخارجية والداخلية المؤثرة عليها للملاحظة العلمية، واستقراء وتقييم الآثار المترتبة على كلٍ منها، ومحاولة وضع تصور إبستمولوجي لحالة الأمن التي تتسق مع منظومة القيم المتبناة، ومع مبادئ عصر النهضة في القرنين السادس عشر والسابع عشر، وعصر التنوير في القرن الثامن عشر، ومن ثم اتخاذ الإجراءات الكفيلة بإرساء تلك الحالة.

- وخلال النصف الأول من القرن العشرين جرى اختبار المفهوم خلال الحربين العالميتين بشكلٍ عنيف، بحيث يمكن تجريدهما بوصفهما نزاعاً بين فكرة القوة ممثلة في بقايا الإمبراطوريات القديمة، وفكرة الحرية وحق تقرير المصير ممثلة في الدول القومية البازغة والقوميات الساعية إلى الاستقلال.
- وعقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، انتابت العالم حالة من الفصام تجاه مفهوم الأمن؛ فقد رافق عملية إعادة هيكلة النظام الدولي وإنشاء منظومة الأمم المتحدة إرساء منظومة من العهود والقوانين التي تُرسي طبعةً جديدة من مفهوم "الشرعية الدولية"، إحياءً لفكرة التنظيمات فوق القومية بمبادئها الأخلاقية التي تعود إلى (كانط)، ولكن في المقابل، رافق تبلور القطبية الثنائية للمعسكرين المنتصرين في الحرب: الغربي الرأسمالي، والشرقي الاشتراكي تصاعد وتيرة الصراع الأيديولوجي، لينعكس بشكلٍ حادٍ على مفهوم واستراتيجيات الأمن القومي وممارساته لدى الكتلتين، واستمرت الحرب الباردة تحت عنوان "الردع النووي" وسباق التسلح، ولم تفلح جهود مجموعة دول عدم الانحياز في الحد من ذلك الاستقطاب.
- وقبيل انتهاء الحرب الباردة ومع تصاعد ظاهرة العولمة وتراجع قدرة الدول في مواجهة الأزمات الشاملة، اتخذ نفرٌ من الباحثين من فكرة "حل المشكلات" التي طرحتها الفلسفة البرجماتية في نظريتها عن المعرفة الوظيفية أساساً لاتجاهٍ جديدٍ في الدراسات الأمنية، سمي بالاتجاه غير التقليدي Non-tradtional Security أو الاتجاه التوسعي في مفهوم الأمن، وكان المقال المهم لـ(ريتشارد أولمان) "إعادة تعريف الأمن 1983" بمثابة البداية لتلك الحركة البحثية التي جعلت الأعمال العدائية المباشرة من جهةٍ أو جهاتٍ

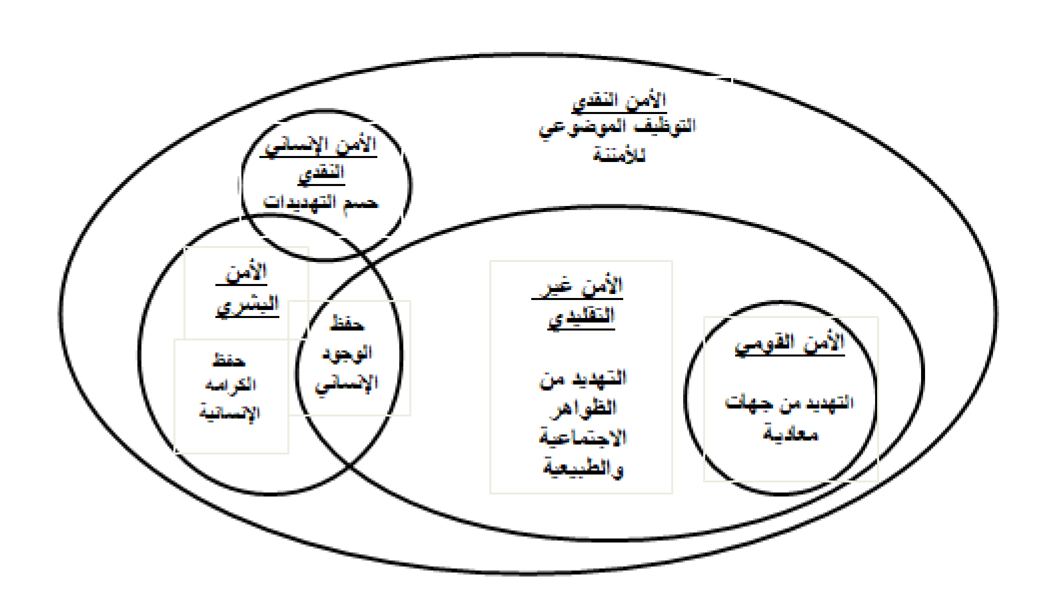
محددة واحدةً من عشرات التهديدات الناجمة عن الظواهر والأزمات والكوارث، والتي عبرت عن تراكمٍ معرفيٍ متعدد المجالات يهدف إلى صون حياة كل من البشر والدول على السواء.[1]

- ومع مطلع التسعينيات من القرن العشرين استعادت النزعة الإنسانية المعيارية الصدارة في تقرير برنامج الأمم المتحدة للإنماء 1994 تحت شعار "الأمن البشري"، بأفكارها الخليط من الوجودية (ماهية الإنسان وكرامته محوراً للأمن) والليبرالية (فكرة الحريات الأربعة لروزفلت)، بالأبعاد السبعة (الاقتصادي، والغذائي، والصحي، والبيئي، والشخصي، والمجتمعي، والسياسي)، وهدفيه الرئيسين: التحرر من الخوف، والتحرر من العوز.
- وكانت حركة الدراسات الأمنية النقدية Critical Security Studies قد نشأت في الثمانينيات من القرن الماضي، في ظل الثنائية القطبية، لتمارس النقد على المدرسة التقليدية للأمن القومي بخلفيتها الفلسفية الواقعية، مستندةً إلى مقولات النظرية النقدية، وتركزت انتقاداتها لعملية الأمننة Securitisation من خلال مدارس فكرية ثلاث (كوبهاجن، وباريس، وويلز) مطالبةً بالموضوعية في ممارسة تلك العملية.
- ولما رفعت الأمم المتحدة شعار "الأمن البشري" 1994 وجه فصيلٌ من حركة الدراسات الأمنية النقدية اهتمامه إلى المفهوم الجديد، ومنشئاً حركةً فرعيةً هي دراسات الأمن البشري النقدية Critical Human Security Scholarship ومبدياً اعتراضه على ما يتسم به مفهوم الأمن البشري من معياريةٍ مفرطة، ولاتاريخية تحول دون نقده، وما يتسم به من معانٍ فضفاضة تتسع على عملية تعيين التهديدات، وتصعب معها عملية إرساء السياسات الحاسمة.[2]

وهكذا طاف مفهوم الأمن وانتقل من دائرةٍ فلسفية إلى أخرى خلال ثلاثة قرون تقريباً، وتمددت دوائره المعرفية من العلوم الأمنية والعسكرية إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية والعلوم الطبيعية والتطبيقية، كما يوضح الشكلان (1) و (2).



شكل رقم (1)
الخريطة المعرفية للخلفيات الفلسفية لتعريفات الأمن المتعددة



شكل رقم (2)
الخريطة المعرفية لتعريفات الأمن المتعددة

وليحمل المفهوم مع كل مع كلٍ منها معنىً مختلفاً، بداية بالفلسفة الواقعية ومفهوم الأمن القومي للدولة، حيث يتمثل التهديد في جهةٍ معادية، ثم

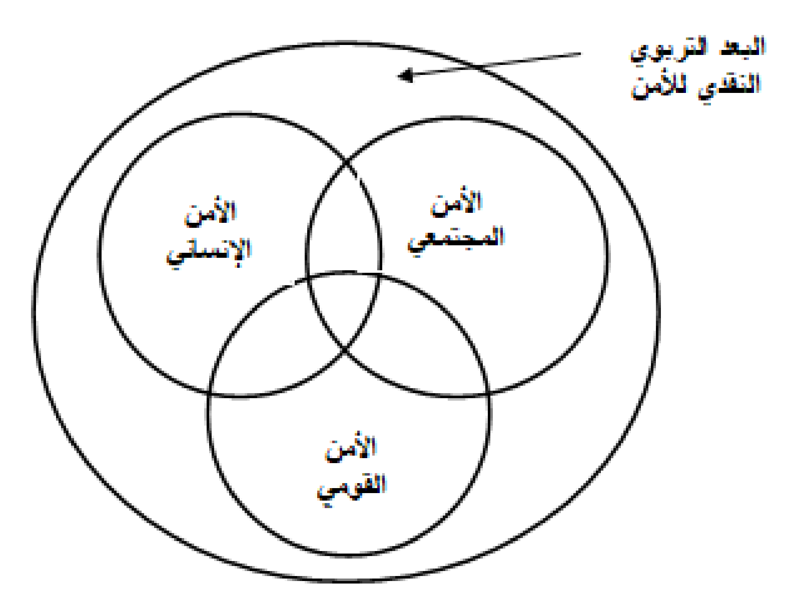
الفلسفة البرجماتية والاتجاه غير التقليدي في الأمن، حيث تتسع التهديدات لتشمل كافة الجهات والظواهر على تنوعها، والتي يجب التوقي من أخطارها وحل ما يكتنف ذلك من مشكلات، ثم خليط من الأفكار الوجودية والليبرالية ومفهوم الأمن البشري حيث يتمثل الهدف في صون وجود الإنسان وكرامته، ثم النظرية النقدية التي رفعت لواء الموضوعية في ممارسة الأمننة في نقدها للممارسات الواقعية، ولواء الإجرائية والتحديد في نقدها للممارسات غير التقليدية، وأخيراً رفعت لواء التاريخية والحسم في نقدها لممارسات الأمن الإنساني المغرقة في المعيارية اللاتاريخية.

٢. مفهوم الأمن القومي وفلسفة التربية

ثم يأتي السؤال بشأن التناول الفلسفي التربوي لمفهوم الأمن والذي يتخذ، بالضرورة، من الإنسان مرجعية له، من حيث قيمه ومعارفه ومهاراته، لكنه أيضاً معنيُ بالبعد المجتمعي من حيث ثقافته وتماسكه وتجانسه، وفي المحصلة معنيُ بالإطار السياسي والتنظيمي للدولة من حيث منعته وديمقراطيته..إلخ

ولكن هل يعني ذلك أن يتم التوفيق بين اتجاهاتٍ فلسفية مختلفة من أجل إحداث التكامل بين المفاهيم الأمنية التي تعبر عنها كل منها؟

الإجابة كما يظهر الشكل رقم (3) هي النفي، فقد عانت فلسفة التربية في المجتمع العربي على الدوام من ظاهرة " التوفيق بين المتناقضات Conciliation" إلى حد فقدان هوية فلسفة التربية بها، لذلك فإن الإطار النقدي الإنساني Critical Human Security Scholarship لهذا التناول التربوي لمفهوم الأمن بأبعاده المتعددة (أمن الدولة القومية، وأمن المجتمع، والأمن البشري لأفراد المجتمع) هو الإطار المعرفي والمنهجي الأنسب لدراسات فلسفة البعد التربوي النقدي لمفهوم الأمن، وتمثل أدبيات ذلك الاتجاه النظري موجهات ومنطلقات لتلك الدراسات.



شكل رقم (3)
الخريطة المعرفية لدراسات البعد التربوي النقدي للأمن القومي

وبشيء من التحديد يمكن لدراسات فلسفة التربية التي تتناول البعد الأمني أن تستند إلى والمبادئ التالية، وما يترتب عليها من أهدافٍ تربوية وسياساتٍ وخطابات:

- مبدأ الحق في المعرفة: فالظاهرة الأمنية ذات شقين فلسفيين: الأول أنطولوجي (وجودي) يتمثل في وقائع التهديد والخطر المحدق، والثاني إبستمولوجي (معرفي) يتمثل في إدراك تلك الوقائع ووصفها وتقييمها، وهو حقُ لكل مواطن وفقاً لمستوى إدراكه وتأهيله، ولا يجب أن يحتكر هذا الحق قلة من الأفراد بشكلٍ مطلق، بل يجب توسيع قاعدة المعرفة بالمخاطر والتهديدات، كما يجب ألا يحجب هذا الحق عن البعض بمزاعم غير موضوعية.
- مبدأ المسؤولية التضامنية: ويترتب على مبدأ إرساء الحق في المعرفة تأكيد المسؤولية التضامنية على كافة المتمتعين به، فامتلاك المعرفة بالمخاطر يرتب مسؤولية العمل على التوقي منها ومجابهتها كل

وفقاً لحدود تأهيله ونطاق واجباته، وقبل ذلك المسؤولية الأخلاقية والقانونية المتصلة بنشرها وتداولها.

- مبدأ نسبية الحقيقة الأمنية: فيترتب على توسيع قاعدة المعرفة بالمخاطر، وتوسيع نطاق مسؤولية الأفراد تجاهها تعدد أوجه إدراكها وتوصيفها وتقييمها، ما قد يسبب تشوشاً لذلك الإدراك، بيد أن شفافية تداول تلك المعرفة ونقدها يضمنان تبلور قدر مناسب من الإدراك الجمعي المدقق لطبيعة المخاطر وحجمها. ما يؤكد نسبية الحقائق المدركة وتاريخيتها، وعدم تعاليها على النقد أو تشيؤها.
- مبدأ التحرر والانعتاق: ويترتب على نسبية الحقيقة الأمنية وخضوعها للنقد في سياقها التاريخي، أن تسقط عنها معياريتها المطلقة، فلا تصبح قيداً على حرية التفكير والتعبير، ويسقط احتكار القلة لها بوصفهم وكلاء حصريين لممارسة الأمننة، ويتحرر الغالبية من سلطة الوكلاء (الفاعلين المؤمننين) وخطابهم الموعز، كما يتحررون من الخوف والمخاطر المتوهمة.

ويمكن لدائرة فلسفة التربية أن تستوعب دراسات معمقة في العديد من الموضوعات وثيقة الصلة بمفهوم الأمن، والتي يجري السكوت عنها لدوافع مختلفة لعل من أهمها الاستحياء، أو النظرة الدونية لموضوعات فلسفة التربية مقارنةً بالصورة الذهنية الشائعة عن الموضوعات الأمنية، ومن هذه الموضوعات:

- تحليل الأهداف التربوية العامة لنظام التعليم، وأهداف مراحله ونوعياته المختلفة، والوقوف على ما يشوبها من اضطرابٍ وتناقض، وما يترتب على تبنيها من ارتباكٍ في فلسفة نظام التعليم وأهدافه.
- غياب الأطر الفكرية الظهيرة لجهود تطوير التعليم في إطار النزعة المناوءة للتنظير، والاحتفاء بالشق التكنولوجي والمستحدثات منطلقاً لهذا التطوير.
- تواري الجوانب القيمية والوجدانية وراء الجوانب المهارية والمعرفية التي تتصدر وثائق تطوير المناهج التعليمية وبرامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً.. وغيرها من الموضوعات.

٣. مفهوم الأمن القومي وعلم اجتماع التربية

يمكن القول بأن التناول التربوي للمفهوم في دائرة اجتماع التربية ذي توجهٍ نقدي بالضرورة، أولاً: لكون مفهوم الأمن أساساً يقوم على فكرة التحوط والاحتراز، وينتهج نهجا فاحصاً لكافة المتغيرات والمعطيات من منطلق الشك والارتياب والتفتيش في النوايا المضمرة، وثانياً: لكون مفهوم التربية يتضمن فكرة تداول وحيازة وتوزيع المعرفة، والتي بدورها تمثل الوجه الاخر للقوة، ومن ثم فهي وثيقة الصلة بفكرة الأمن.

- فمعايير تداول وتوزيع المعرفة وحيازتها من قبل الشرائح والقوى على مستوى المجتمع الواحد، أو على مستوى علاقة المجتمعات ببعضها، هو الموضوع المحوري في فهم وتاويل المدرسة النقدية للظواهر التربوية وما يترتب عليها من وضعيات ومن بينها الوضعيات الأمنية .
- وكيفية تشييىء التفاوت في حيازة المعرفة وتبريره بصورة تبدو موضوعية، بينما تعكس بصورةٍ ضمنية مقدار العنف الذي تمارسه الفئات والقوى الاجتماعية القوية على نظيراتها الأضعف، هو المبحث الرئيس للمدرسة النقدية في تناولها للظاهرة الأمنية في بعدها التربوي.
- وتحليل خطاب المعرفة/القوة الصادر عن مجتمع ما في مواجهة المجتمعات الأخرى على تنوع علاقته بها، بين تحالف ومهادنة وعداء .. إلخ، والمضامين التي يحويها، والآليات التي يستخدمها لحشد التأييد، وتهيية الرأي العام الداخلي، هو من مباحث الاتجاه النقدي في اجتماع التربية.

ويفيد استعراض المبادئ الأساسية للنقدية في توجيه بحوث اجتماع التربية المتعلقة بالموضوعات الأمنية على النحو التالي:

فالنقدية لا تؤمن بالتشيؤ Reification الذي يضفيه النموذج التقليدي، أياً كان توجهه، على المعرفة الإنسانية، كما أنها ترفض التسليم المطلق بمبدأ "الرد إلى الواقع الراهن "، أو الإمبريقية البحثية في النموذج التقليدي الوضعي.

فقد اجتهدت المدرسة الواقعية السياسية في إرساء قواعد علمية تحكم الظواهر الأمنية على مستوى المجتمعات وعلى مستوى العلاقات الدولية وفقاً للنموذج البحثي الإمبريقي، وكأنما تلك الظواهر تخضع للقوانين الطبيعية، بينما هي في الحقيقة ظواهر صنعها الإنسان من خلال علاقات المهادنة والعداء والتحالف وغيرها، وتمثل الدوافع غير الموضوعية أكبر عوامل صنعها وتحريكها.

وخطورة هذا (التشيؤ) أن المعرفة تصبح سلاحاً ذو حدين، حيث يمكن استخدامها لتكريس أوضاع ظالمة من صنع الإنسان، أو إضفاء صفة العلمية والعقلانية على ممارسات وسلوكيات هي أبعد ما تكون عن العلم وعن العقل.

فاقتباس الإمبريقية من العلوم الطبيعية وإعمالها في العلوم الاجتماعية، ينطوي على مغالطة كبرى، وإغفال لما بين الواقع المادي الذي تتعامل معه العلوم الطبيعية، والواقع الاجتماعي الذي تتعامل معه العلوم الاجتماعية من اختلاف من حيث الطبيعة والتكوين، ولأن هذا الواقع قد يكون فاسداً، فلا تكفي عندئذ صحة المنهج لكي تكون النتائج صحيحة.

ويوصي (هوركهيامر) بأن يتضمن البحث الاجتماعي دائماً رؤية تاريخية تكشف عن حركية التطور والعوامل السلبية الكامنة في فترة تاريخية سابقة وكيف تم علاجها أو لم يتم ؟ ولمصلحة من ؟

فإذاَ كان الواقعيون ينطلقون في دراستهم للأمن من أسئلة" **لماذا؟** "بحثاً منهم عن أسباب بعض الأفعـــــال "كالسياسات الأمنية مثلا"، والوقائع "لماذا السباق نحو التسلّح؟ لماذا تقوم الحروب؟"، فإنّ أسئلة" **كيف؟** "تسبق أسئلة" **لماذا** "في المقاربات النقدية للأمن "كيف يُشكّل الفاعلون هوّياتهم ويعدّلونها؟ كيف يعرّفون مصالحهم في مجال الأمن؟ كيف يتشكّل التهديد؟"، فنقطة الانطلاق إذا بالنسبة للدّارسين النقديين للأمن هي البحث عن: كيف يُبنى التهديد ويعرّف؟ فعلى غرار الأمنيين الموسّعين، يرى هؤلاء أنّ الأمن ليس واقعًا موضوعياً كما في الطرح الواقعي، بل هو بناءٌ اجتماعي يُصنع عبر عمليّة خِطابيّة لغويّة، وعليه؛ إذا كانت السياسات الأمنيّة نتيجة لخيارات سياسيّة وتدابير اجتماعية من طبيعة عارضة وغير ثابتة، فهذا معناه أنّنا يمكن أن نغيّرها، فالأمن كما يقول(كين بوث) ليس ذاتياً ولا موضوعياً، بل

"الأمن هو ما نفعله... إنّه ظاهرة تنشأ تلقائياً، تقدّم مختلف الخطابات حول سياسات وآراء وخطابات مختلفة حول الأمن" ، هذا أنّ التغيّر في هوية الفاعلين يؤثّر على المصالح، وهو ما يؤثر على سياسات الأمن القومي/الوطني [3]

أن النقدية تهتم بالنقد الذاتي والتفكير الجدلي والتسليم بالمتناقضات وتفاعلها بشكلٍ متبادل التأثير، من أجل إعادة صياغة البناء النظري مرة أخرى، بهدف التحرر والانعتاق من تلك التصورات الجامدة التي تزعم الشمول.

فالطبيعة الاشتقاقية لمفهوم الأمن ذي المضامين السياسية، تساعد على استكشاف ما دعاه(بوث) **بـ" حقائق الأمن** "، وذلك باعتبار الأمن" **قيمة جوهرية**" تعمل على تحرير الناس إلى درجة معينة من تلك التهديدات التي تواجه وجودهم الإنساني، فعلى عكس الادعاء (الواقعي الجديد) الذي يفترض ربط الأمن بالبقاء، إذا تمكنت الدولة من البقاء يمكنها أن تسعى لتحقيق أهداف أخرى كالطمأنينة، والربح أو القوة، يدعي(**بوث)** بأن الأمن كمفهوم نسبي يمكن أن يفهم بصورة ذاتية وغير ذاتية، بين الذين يشعرون بالأمان، ولكنهم في الواقع ليسوا كذلك، لعدم إدراكهم للتهديدات المحيطة بهم (شعور زائف بالأمن)، ومن يشعرون بالأمن لإدراكهم للتهديدات والأخطار التي هي في الواقع ليست موجودة (شعور زائف بانعدام الأمن).

لذا يجب البحث عن الأمن من خلال السياسات الانعتاقية التي تساعد على تجاوز الأفراد أو الجماعات للقمع العارض والبنيوي كالحرب أو الفقر، فالانعتاق كخطاب للسياسة "يسعى إلى حماية الأفراد من القيود التي تحدهم من تنفيذ ما اختاروه بحرية، بالتوافق مع حرية الآخرين، انه يوفر إطار ثلاثي للسياسة: كمرسى فلسفي للمعرفة، ونظرية لتطور المجتمع، وممارسة لمقاومة الظلم.[4]

من هذا المنطلق يقدم النقديون مفهوم" **الانعتاق** Emancipation "الذي يمثل قلب النظرية النقدية للأمن كمرادف لمفهوم الأمن، حيث أن "الأمن يعني غياب التهديد، والانعتاق هو تحرير الناس" أفراداً وجماعات" من القيود التي تمنعهم من القيام بما يختارونه بحرية، والتي من أهمها التهديد بالحرب، بالإضافة الى الفقر،

وسوء التعليم، والاضطهاد السياسي: فالأمن والانعتاق وجهان لعملةٍ واحدة، فالانعتاق ينتج الأمن الحقيقي وليس القوة أو النظام".

أن الفئات الاجتماعية الأقوى هي التي تتولى توزيع المعرفةالأمنية وتقويمها

فالنقديون حريصون على مساندة الفئات الاجتماعية الضعيفة، ومعنيون بما يتم داخل المؤسسات التربوية من عمليات غير محايدة، من وجهة نظرهم، لتوزيع المعرفة، وفي هذا تطبيق للمبدأ الأول الذي نراه حجر الأساس في المقاربة التربوية الفلسفية لمفهوم "الأمن"، ألا وهو مبدأ "الحق في المعرفة الأمنية".

فلطالما كانت الدوائر المعنية بدراسة الظواهر الأمنية وتأطيرها معرفياً، دوائر ضيقة تقتصر على الخواص من النخب ذات الخلفيات الأمنية والعسكرية، لدواعٍ ومعايير تضعها تلك النخب ذاتها، ولطالما احتفظت تلك النخب لنفسها بحق تقييم المعلومات وتصنيفها والسماح بتداولها، بينما تقع مسؤولية تلك المفاضلات والتقييمات والسياسات من حيث الاضطلاع بالواجبات والمهام التنفيذية، ومن حيث تبعاتها ونتائجها، على كاهل الغالبية من فئات المجتمع التي لم تكن مشاركة فيها أو على إحاطة بها، وهو ما ينقلنا مباشرة إلى المبدأ الثاني وهو مبدأ "المسؤولية التضامنية".

أن المعرفة الأمنية مجرد بنى اجتماعية / تاريخية.

وفي هذه المقولة يعود (يونج F.D.Young) من مجال اجتماع التربية إلى الفلسفة، وعلى وجه التحديد إلى " نظرية المعرفة "، ويقدم تصوراً اعتبره كثيرٌ من النقاد تصوراً متطرفاً ومغالياً حول طبيعة المعرفة، فيقرر أنها سياسية بالأساس، دون استثناء، فجميع المعارف عنده تخضع لاعتبارات المجتمع والظرف التاريخي، حتى المعارف في العلوم الطبيعية.

ومقولة (يونج) هذه ليست جديدة تماماً، لأنها ترتبط بفكرة" الوعي" التي طرحها (كانط) ومن بعده (هيجل) ، ثم (كارل مانهايم) ، ولكن بصيغ مختلفة: فالوجود كما هو كائنٌ خارج عقولنا حقيقة مطلقة، ولكن تصورات كلٍ منا لهذا

الوجود ووعينا به لاتعدو مجرد معرفةٍ نسبية، أو(معارف نسبية) على وجه الدقة، بحيث تختلف المعرفة لدى كل فرد وكل مجتمع تبعاً لنسبية وضعه الاجتماعي، والظرف التاريخي الذي يمر به ويعيشه، وبالتالي تتأثر تلك المعرفة بأيديولوجية "الذات العارفة "، وتفقد صفتها اليقينية المطلقة.

ويؤكد تلك المقولة المبدأ الثالث سالف الذكر "مبدأ نسبية الحقيقة الأمنية"، وهو أيضاً أحد أوجه النقد التي وجهتها مدرسة أبيريستويث لمفهوم "الأمن الإنساني" بتوجهه المعياري المغرق في الحياد.

وكمثال على ذلك؛ تعرضت المناهج الدراسية في مصر بعد توقيع اتفاقية السلام 1979 لمراجعة شاملة بهدف تنقيتها من المضامين التي تحض على الكراهية، وظلت كثير من الموضوعات تناقض بعضها منطقياً بسبب عمليات المونتاج والتحرير تلك، ما أوجد أجيالاً عديدة ترتبك في إدراكها ماهية العلاقة مع الكيان الإسرائيلي وما إذا كان مصدراً من مصادر التهديد من عدمه.

تتطابق مقولات علم اجتماع التربية النقدي، إذن، مع توجهات المنحى النقدي في الدراسات الأمنية بمدارسه الثلاث، ومبادئه الأساسية، ما يجعل من السياق مُهيئاً لدراسة موضوعات البحث الساخنة مثل:

- الآثار الأمنية لمعايير توزيع المعرفة وحيازتها وتداولها من خلال التعليم على السلام الاجتماعي بين الشرائح الاجتماعية
- الآثار الأمنية لعمليات تشييء التفاوت الاجتماعي وإهدار تكافؤ الفرص التعليمية ودعاوى ترشيد مجانية التعليم ..
- تحليل الخطاب الرسمي في التعليم والكشف عن ما يضمره من قناعات حول أمننة قضايا التعليم.. وغيرها

٤. مفهوم الأمن القوي ودائرة تحليل السياسات التربوية

ولا يقتصر التناول التربوي النقدي لمفهوم الأمن على دائرة اجتماع التربية من حيث تأويل الظواهر التعليمية المؤثرة على التماسك الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، وعلى دائرة دراسات التحليل النقدي للخطاب، بل يمتد إلى دائرة تحليل السياسات والتشريعات التربوية، ودراسة الآثار المترتبة عليها فيما يتصل بالسلام الاجتماعي والانتماء الوطني، وكيف تعكس المداخل المعتمدة لصنع وارساء تلك السياسات والتشريعات حالة الحياة السياسية ومؤشرات الديمقراطية في تكويناتها و ممارساتها، وما اذا كانت عاملاً من عوامل الاستقرار والتقدم، أو معولاً للهدم وتاجيج الصراعات والتناقضات البنيوية الموجودة في تلك المجتمعات.

وبالطبع، يتوقف الأمر على ما يمتلكه المجتمع من وعيٍ بخطورة السياسات التعليمية وتأثيرها على تحقق مفهوم الأمن، فعلى سبيل المثال: تناولت دراسة أمريكية بعنوان "استكشاف الآثار غير المباشرة: أدلة من إصلاح التعليم الناجم عن التهديد" بقلم (جوشوا بليبيرج)، طالب دكتوراه في كلية بيبودي بجامعة فاندربيلت، الروابط بين الأحداث ذات الآثار الكبيرة على الأمن القومي، مثل الحرب العالمية الثانية، وهجمات 11 سبتمبر الإرهابية، وبين النشاط اللاحق في صنع سياسات التعليم الفيدرالي، مثل سياسة مراجعة مناهج التعليم الأمريكية عقب إطلاق مركبة الفضاء الروسية "سبوتنك" 1957، وإقرار قانون التعليم الفيدرالي الأصلي في عام 1965 في خضم الحرب الباردة.. وغيرها.

وتواصل الدراسة: "تشير النتائج هنا إلى أن الكونجرس لا ينظر إلى قضايا التعليم إلا بعد الصدمة الناجمة عن صراع أجنبي جديد"، و"إن المزاج العام الذي يتسبب في هذا الانتشار يضع قضايا التعليم في سياق الاستجابة للصراع الجديد، وهذا بدوره يمكن أن يدفع منفذي السياسات إلى تبني عقلية الطوارئ حيث تكون إصلاحات التعليم جزءًا من الاستجابة للأزمة الأكبر، وإن عقلية الطوارئ لا تترك سوى القليل من الوقت للنظر في المشاكل المنهجية في أنظمة التعليم. (5)

وفي الاتجاه عينه، يحذر فريق العمل الذي قام بإعداد التقرير المستقل حول "الإصلاح التعليمي والأمن القومي" الأمريكي، من أن "الفشل التعليمي يعرض الرخاء الاقتصادي المستقبلي للولايات المتحدة، ومكانتها العالمية، وسلامتها البدنية للخطر"، ويقول فريق العمل إن البلاد "لن تكون قادرة على مواكبة التقدم العالمي – ناهيك عن الريادة – ما لم تتحرك لإصلاح المشكلات التي سمحت لها بالتفاقم لفترة طويلة جدًا".

وقد تصدر التقرير تلك العبارة: "إن فشل الولايات المتحدة في تعليم طلابها يتركهم غير مستعدين للمنافسة ويهدد قدرة البلاد على الازدهار في الاقتصاد العالمي والحفاظ على دورها القيادي، هذا ما توصل إليه تقرير جديد لفريق عمل مستقل برعاية مجلس العلاقات الخارجية حول التعليم في الولايات المتحدة. الإصلاح والأمن الوطني.

وقياساً على المعايير العالمية، فإن عدداً كبيراً جداً من المدارس الأميركية تفشل في تعليم الطلاب المهارات والمعرفة الأكاديمية التي يحتاجون إليها للمنافسة والنجاح. ويهمل الكثيرون أيضًا تدريس التربية المدنية، وهي المادة اللاصقة التي تربط مجتمعنا ببعضه البعض.

ويؤكد التقرير أن هذا الفشل وعواقبه ليس نظريا؛ إنها حقيقية ولها بالفعل تأثير ملحوظ على الطلاب الأفراد، ولا سيما الطلاب الأكثر احتياجًا الذين يعتبر التعليم بالنسبة لهم "التدخل" الوحيد القادر على وضعهم على المسار الصحيح نحو حياة أفضل، وكذلك على القدرة التنافسية للولايات المتحدة واستعدادها ومستقبلها.. باختصار، يؤثر فشل أميركا في التعليم على أمنها القومي. [6]

فإذا كان هذا هو مستوى القلق بشأن تأثير السياسات والإصلاحات التعليمية على الأمن القومي الأمريكي، وهو مجتمع يحظى فيه المفهوم الكلاسيكي للأمن القومي بقبولٍ واسعٍ لدى دوائر السياسة والرأي العام، فإن تعيين موضوع "السياسات التعليمية والأمن البشري النقدي" على خريطة البحث التربوي في مجتمعاتنا التي تتبنى طبعة قديمة مسطحة من المفهوم يعد مهمةً عسيرة.

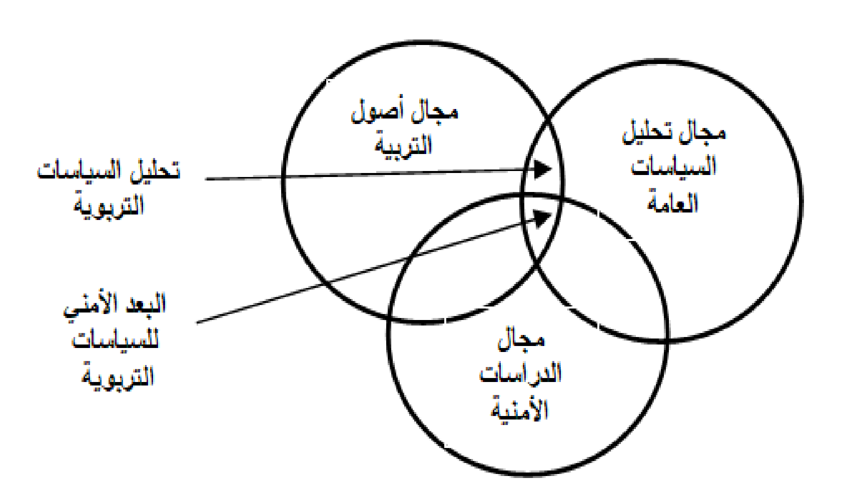
فمجال تحليل السياسات والتشريعات التربوية يفتقر في مجتمعاتنا إلى الأطر المعرفية والمنهجية المنضبطة، وتتم ممارسة البحث في موضوعاته بغير الأدوات المنهجية والمنطلقات النظرية الأصلية للعلوم السياسية والقانونية المتخصصة، ناهيك عن غياب المقاربة النقدية المنهجية، خاصة مع النظرة التربوية المحافظة إلى عملية إرساء السياسات بوصفها من أعمال السيادة للدولة الحديثة،[7] ومن ثم فإن الولوج إلى مجال الدراسات الأمنية من زاوية تحليل السياسات والتشريعات التربوية يقتضي التعمق في أدبياته واتجاهاته النظرية، وتحديد التوجه النظري الأنسب لتحقيق أهدافه، وهو ما أكدت عليه الفقرات السابقة.

وجدير بالذكر أن ببليوجرافيا الدراسات التربوية المعنية بموضوع السياسات التربوية وأبعادها وتأثيراتها على الأمن القومي، ظلت تراوح عدداً محدوداً من الزوايا خلال العقود الأخيرة لعل من أهمها: " المعونة الأجنبية ومشروعات تطوير التعليم"، و"تحليل مضمون المناهج التعليمية في ضوء الاعتبارات والتحولات السياسية"، و"اتجاهات تدويل التعليم"، و "تنامي حجم التعليم الأجنبي"، لكنها بشكلٍ عام لم تتعمق كثيراً في دراسة آليات صنع وإرساء السياسات العامة وعلاقتها بتوجات النظام السياسي في مفهومه للأمن القومي.

وقد ساهمت ظاهرة التمدد المعرفي لمفهوم الأمن، كما ذكرنا، في التحول عن مستوى "السياسات العليا Supreme policies" التي رافقت المفهوم التقليدي للأمن القومي، إلى مستوى السياسات العامة Public policies " التي رافقت الاتجاه غير التقليدي في الدراسات الأمنية Non-Traditional Security Studies ما يفتح الطريق أمام دراسات تحليل السياسات التربوية لمقاربة الموضوعات التي تقع عند تقاطع الدائرتين كما يوضح الشكل رقم (4)

ولا شك أن في مقولات مدرسة باريس وتركيزها عل السياسات الحكومية أكثر من تركيزها على الخطاب المؤمنن، ما يفتح الباب واسعاً أمام دراسة المزيد من موضوعات

السياسة التعليمية والتشريعات وعلاقتها بإرساء مفاهيم الأمن على تنوعها، خاصة من المنظور النقدي، حيث الكشف عن:



شكل رقم (4)
الخريطة المعرفية لدراسات تحليل السياسات التربوية والأمن القومي

- آليات صنع وإرساء السياسات التربوية وانعكاساتها على الأمن القومي.*
- توازنات القوى بين النظام السياسي الحاكم والقوى الاجتماعية والسياسية وانعكاساتها على سياسات التعليم.
- توجهات السياسة التعليمية في مجال العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص .. وغيرها من الموضوعات.

- *تجدر الإشارة إلى دراسة فريدة تناولت تلك العلاقة هي دراسة :

عائشة محمد أحمد الجميل (2010) الأبعاد السياسية لعملية تطوير التعليم الأساسي في مصر وانعكاساتها على الأمن القومي المصري، مؤسسة صوت القلم العربي، القاهرة.

٥. مفهوم الأمن القومي ودائرة اقتصاديات التعليم وتمويله

كما يمتد التناول التربوي النقدي للظاهرة الأمنية إلى دائرة اقتصاديات التعليم وتمويله والإنفاق عليه، ليس فقط ما يتصل بفنيات حساب المؤشرات الاقتصادية للفرص التعليمية، بل ما يتصل بأولويات تمويل تلك الفرص والمفاضلة بينها، وباستدامة ذلك التمويل وعدالة توزيعه، والآثار الاجتماعية والسياسية المترتبة عليه، وعلاقته بتقوية الميزات النسبية والتنافسية لنظام التعليم الوطني في مواجهة عوامل المنافسة والتهديد الداخلية والخارجية والفرص السانحة .

وتعد مقارنة ميزانيات التعليم مع ميزانيات الدفاع في الدول المتقدمة والدول النامية، أحد المؤشرات الأثيرة لدى المحللين للدلالة على مدى اقتناع النظم السياسية الحاكمة بأهمية التعليم ضمن عناصر مفهومه عن الأمن القومي، لأنها بوضوحٍ شديد تعكس التحول من مستوى التنظير إلى السياسة التنفيذية.

وقد أكدت منظمة اليونسكو على ذلك بوضوح في وثائقها المرجعية حيث عرفت تمويل التعليم بأنه "عملية صنع القرار السياسي والاجتماعي التي يتم من خلالها جمع الإيرادات العامة والموارد الأخرى وتخصيصها لتمويل التعليم وفرص التعلم مدى الحياة، وهي تعنى بترجمة الرؤى والأهداف العامة والحكومية للتعليم والتعلم مدى الحياة إلى مصادر تمويل ومبالغ وطرق تمويل المدارس والمؤسسات التعليمية.. علاوة على ذلك، فإن توزيع هذه الموارد على مناطق جغرافية مختلفة أو مجموعاتٍ سكانية أو مجموعات محددة يؤثر تأثيرًا عميقًا على تكافؤ الفرص التعليمية.. والاستثمار العام في التعليم مهم لعدة أسباب: فالتعليم هو منفعة عالمية مشتركة؛ ولها فوائد مباشرة وغير مباشرة للأفراد وأسرهم واقتصاداتهم ومجتمعاتهم وكوكب الأرض.. ويرتبط التعليم والتعلم بحقوق الإنسان والحريات الأخرى، ومن خلال النهج القائم على حقوق الإنسان، يقع على عاتق الدول واجب ومسؤولية ضمان إعمال الحق في التعليم .. ولسوء الحظ، تواجه العديد من البلدان فجواتٍ تمويليةٍ يمكن أن تؤثر على جيلٍ كاملٍ من الأطفال والشباب والكبار.[8]

ولاقتناعها بخطورة عنصر تمويل التعليم على الأمن الإنساني، أرست اليونسكو بتعاونها مع مجموعة البنك الدولي آلية متابعة سنوية هي "التقرير السنوي لرصد تمويل التعليم Education Finance Watch"، حيث أكد التقرير في إصدار 2021 أنه "لتحقيق أهداف التعليم الوطنية والدولية، ستحتاج العديد من البلدان إلى زيادة الاستثمار في نظمها التعليمية. خلال العقد الماضي، زاد الإنفاق الحكومي على التعليم بشكلٍ مطرد، لكن جائحة كوفيد–19 أثرت على المالية العامة بشكل كبير، وتدهورت آفاق الحفاظ على هذه الزيادات، لكن التحدي الذي يواجه تمويل التعليم لا يتعلق فقط بتعبئة الموارد ولكن أيضاً بتحسين فعالية التمويل، ولسوء الحظ، ارتبطت الزيادات الأخيرة في الإنفاق على التعليم العام بتحسينات صغيرة نسبياً في نتائج التعليم.

ويؤكد التقرير أنه على الرغم من تحسن فرص الحصول على التعليم، فإن 53٪ من الأطفال في سن العاشرة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل غير قادرين على قراءة وفهم نصٍ قصير مناسب للعمر (البنك الدولي 2019)، وستكون معالجة أوجه القصور الكبيرة في الإنفاق وعدم المساواة الشائعة في العديد من النظم التعليمية أمراً حيويا من أجل تحسين استخدام الموارد وتعزيز الصلة بين الإنفاق ونتائج التعليم.[32]

وبالرغم من ذلك الاهتمام الأممي والدولي بموضوع تمويل التعليم، وبالرغم من تحصين ذلك بالنصوص الدستورية، يواجه التعليم في الحالة المصرية قصوراً صارخاً في تمويله والإنفاق عليه؛ فهو يتراجع عبر السنوات من حيث النسبة المئوية من الناتج الإجمالي بالرغم من تزايد الرقم المطلق، علاوة على عدم عدالة توزيعه سواءً على القطاعات والنوعيات، أو على المراحل، أو بين الريف والحضر، بالإضافة إلى تراجع التعليم وباقي القطاعات الخدمية على سُلم الأولويات تحت ضغط الدين الخارجي وفوائده، وتحميل موازنة التعليم بنوداً اخرى تنتمي لقطاعات غير تعليمية لكي تبدو مخصصات التعليم في حدود الالتزام الدستوري.. [9]

ووجه التهديد للأمن القومي جراء تلك الاختلالات الداخلية أنها تتسبب على المدى البعيد في اتساع فجوات العدالة التعليمية، وتؤجج الصراعات الاجتماعية المكتومة، بينما تؤدى الاختلالات القطاعية بين التعليم وغيره إلى إضعاف رأس المال البشري والخَصم

من الرصيد الحضاري وما يسمى بـ"القوة الناعمة"، وهو ما بات أحد دلائل تعرض مصر منذ زمن ليس بالقريب إلى ألوان متعددة من حروب الجيل الرابع.

ويظل مجال دراسة اقتصاديات التعليم من منظورٍ نقديٍ واحداً من أكثر مجالات الدراسات الأمنية قابليةً للتأثير في الرأي العام ودوائر القرار بسبب الصورة المباشرة التي تعكسها البيانات الإحصائية والمؤشرات، شريطة توافر تلك البيانات الموثوقة والمحدثة، وتوافر الإرادة السياسية في الاستماع إليها والاستفادة منها، وهي إشكالية إضافية لا تقل في خطورتها على الأمن القومي عن ما يعانيه موضوع تلك الدراسات من اختلالات هيكلية مزمنة.

وبعد، فليست مهمة التأصيل المعرفي لدراسات أصول التربية في موضوعات الأمن القومي عسيرة، لأنها موضوعات مطروقة بالفعل، وتحظى باهتمام الباحثين منذ عقود، لكن وجه الصعوبة يتمثل في التمكن من ناصية المنهجية المستخدمة، والتي تنطلق بدورها من خلفيات واتجاهات فكرية متعددة، ودوائر معرفية رصينة لها بنيتها التي تراكمت عبر مراحل تاريخية طويلة.

وواجب التربويين المتخصصين المهتمين بالولوج إلى تلك الموضوعات أن يلموا بتلك الخلفيات والاتجاهات النظرية، ويلتزموا بمنهجياتها، إن أرادوا لدائرة الدراسات التربوية أن تصبح رقماً لا يمكن تجاهله في معادلة الأمن القومي، وأن يصبح التعليم بعداً معتبراً من أبعاد المفهوم غير التقليدي الآخذ في التمدد والاتساع.

والأمل أن تترجم اهتمامات التربويين البحثية في هذا المجال إلى رصيدٍ رصينٍ من المعرفة الأكاديمية المتخصصة، وأن تمثل موضوعاته ومباحثه محتوىً قيماً تحفل به برامج الدراسات العليا والتنمية المهنية في كليات التربية، توسيعاً لقاعدة المسؤولية المجتمعية عن تحقيق هذا المفهوم عوضاً عن تضييقها واقتصارها على بعض النخب دون غيرها.

٦. الأمن التربوي العربي مفهوم تنموي وسياسي

أصلت أدبيات التنمية البشرية منذ مطلع التسعينيات للعلاقة الأُسّية بين التعليم وباقي أبعاد المفهوم، إذ يحقق الاستثمار في التعليم عوائد تنموية مضاعفة في كل من الصحة والدخل وممارسة الحريات العامة في متواليةٍ هندسيةٍ مطردة.

بيد أن ذروة المفارقة في الحالة العربية الراهنة تتمثل في تزايد الانتقادات الموجهة إلى التعليم بوصفه مسؤولاً، ضمن عوامل أخرى، عن الأوضاع التي آلت إليها المجتمعات العربية المنكوبة، وبوصفه عاملاً مساعداً في ضم مجتمعاتٍ عربيةٍ أخرى مرشحة للانتكاس، ما يجعل العلاقة بين مضامين وتوجهات ذلك التعليم وبين الأمن القومي العربي علاقة مباشرة تحتاج إلى مزيدٍ من الدراسة والاهتمام.

لذا، فإن رفع شعار "**التربية من أجل التنمية المستدامة في العالم العربي**" دون مراجعةٍ للعلاقة بين ما قدمته نظم التعليم العربية لمجتمعاتها على مدى العقود الماضية من تعليم دون التوقعات، وبين ما آلت إليه أوضاعها، يُعد تجاهلاً لمؤشرات الواقع وقفزاً إلى المجهول في موقف لا يملك الوطن العربي فيه رفاهية المحاولة والخطأ.

فقد اهتم الخطاب الأممي في التعليم مع مطلع التسعينيات بتحقيق **الإتاحة والشمول**، ثم انتقل مع مطلع الألفية إلى الدعوة إلى تحقيق **الجودة** مع **التكافؤ والإنصاف**، بينما كان الخطاب المقابل أكثر اهتماماً بتحقيق التفوق **والامتياز** في خضم تنافسه مع النظم الآسيوية الصاعدة، وتوفرت له القدرة على النفاذ إلى سياسات التعليم في الدول النامية، والعربية جزء منها، فشرعت بدورها تتبنى معايير تفوق قدراتها وتقفز فوق واقع التفاوتات العميقة في مجتمعاتها، وتراجع دور الدولة في كثير من نظم التعليم العربية، وتجاوز حجم التعليم الأهلي والخاص نظيره الحكومي، وانتُهجت سياسات تتسم بالفصام، فلا هي حققت الإتاحة، ولا هي حققت الجودة، ولا هي بلغت مراتب المنافسة والامتياز، وكانت العواقب وخيمة، ما أفرز واقعاً تعليمياً وثقافياً ينطوي على تفاوتاتٍ

حادة، وأوجد قطاعاتٍ واسعةٍ من الشبان الناقمين، وهيأ تربةً خصبةً لتنامي مشاعر الكراهية ونزعات العنف.

.."من هنا يجب أن يتصدر التعليم أهداف التنمية المستدامة في الطبعة العربية من جدول أعمالها، ولكن بخصائص وسمات نوعية **تنويرية** إضافة إلى تلك السمات القياسية التي وردت في جدول الأعمال الأممي، فهي تراه تعليما "**مُلهما**" يحقق **الاستنارة** في مقابل الانغلاق الفكري، ويحقق**المحبة** و**التراحم** في مقابل القسوة والعنف، ويحقق **التسامح** في مقابل الكراهية، ويمكن المتعلمين من ممارسة حقوق وواجبات **المواطنة** في مجتمعاتهم، كما ترى حتمية العمل لإزالة الازدواجيات القائمة في الخطاب العربي حول التعليم بفعل تعرضه لأزمة هوية أربكت بوصلته وأولوياته، وإلى أزمةٍ معرفيةٍ قلصت من قدراته ومساهماته الحضارية والإنسانية، وإلى أزمةٍ أخلاقيةٍ أصابت منظومته القيمية وكرست تفاوتاته." (10)

وبات من المسلمات أن "**الإرادة السياسية**" هي العامل الحاسم والضامن لنجاح الجهود التربوية والتعليمية في تحقيق أهدافها، وأن الخطط والاستراتيجيات، بل والتشريعات والقرارات أيضاً، تظل حبراً على ورق مالم تتحول إلى فعلٍ سياسيٍ تمارسه وتدفعه قوى ونخب سياسية مسؤولة وذات صلاحيات واسعة.

ويصب ذلك في اتجاه التأكيد على كون الحكومات، وليس المجتمع الأهلي أو المنظمات غير الحكومية، أو حتى القطاع الخاص وغيرهم من الشركاء، هي المسؤولة عن التعليم ومضامينه وتوجهاته، تماماً كما هي مسؤولة عن استمراريته وإتاحة الفرص المتكافئة لنيله، وأن ما يعتريه من نقائص وتناقضاتٍ قد تودي بأمن المجتمعات وتماسكها وسلامها الداخلي، أو تُزكي الصراعات في محيطها الخارجي.. إنما هو من صميم مسؤولياتها.

وقد أكدت قمة الأمم المتحدة للتحول في التعليم على ذلك المعنى، كما أكدت عليه وثائق اللجنة التوجيهية العالمية steering committee لمتابعة تحقيق مؤشرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، في معرض تشخيصها لأهم معوقات التقدم علاوة على إشكاليتي التمويل والرصد.

وتشير المشاهدات في مناطق النزاعات العربية ومناطق اللجوء والنزوح إلى حضور متغير التعليم ومضامينه المضمرة في المناهج الدراسية الرسمية بوصفه أحد عوامل إزكاء تلك النزاعات، سواء بتأجيج الكراهية ضد الأقليات والطوائف الأضعف، أو بالتمييز بينها في الفرص، ما يدفع المنظمات الإغاثية العاملة إلى تطبيق المناهج الدراسية للنظم التعليمية المستضيفة في غالب الحالات.

كما تشير المشاهدات على صعيد العمل التربوي العربي المشترك إلى حضور مبدأ السيادة الوطنية في كثيرٍ من المواقف التي تتطلب اتخاذ إجراءات جماعية للدول الأعضاء حيال أزمة تعليمية عامة، واعتبار تلك الإجراءات من أعمال السيادة التي لاتنازعها فيها السلطة الاستشارية والتنسيقية للمنظمات، ما يعطل تلك المبادرات الجماعية ويحد من فاعليتها.

مصادر المقدمة

١. مالك عوني (2011) رهان الثورات، تصاعد مشكلات الأمن غير التقليدي في المنطقة العربية، ملحق "تحولات استراتيجية على خريطة السياسة الدولية"، مجلة السياسة الدولية، عدد أكتوبر، ص 5

2. Newman, Edward (2010). "Critical Human Security Studies, Op.cit, pp.91-94

٣. صباح بالة (2020) النظرية النقدية في تفسير الدراسات الأمنية، الموسوعة السياسية-(political-encyclopedia.org)

٤. نفس المرجع ، نقلا عن:

- Booth, Ken (1991) 'Security and Emancipation', Op.cit, 317

5. Joshua Bleiberg(2019),An exploration of spillover effects: evidence from threat-induced education reform, Journal of Education Policy, vol. 36,No 5,pp. 643-670
An exploration of spillover effects: evidence from threat-induced education reform: Journal of Education Policy: Vol 36, No 5 (tandfonline.com)

6 Independent Task Force Report No. 68 Joel I. Klein and Condoleezza Rice, Chairs Julia Levy, Project Director U.S. Education Reform and National Security
U.S. Education Reform and National Security | Council on Foreign Relations (cfr.org)

٧. محمد عبد الخالق مدبولي (2023) "تحليل السياسات والتشريعات التربوية"، ص 15
https://archive.org/details/analysis_of_educational_policies
نقلاً عن:

- Lesley Vidovich (2001), A Conceptual Framework for Analysis of Education Policy and Practices Paper proposed for presentation at the Australian Association for Research in Education, Fremantle December , 2001.P. 11 Financing education | UNESCO

٨. مجموعة البنك الدولي بالتعاون مع اليونسكو (2021) " تقرير رصد تمويل التعليم"، مقدمة التقرير (النسخة العربية) World Bank Document

9. المبادرة المصرية للحقوق الشخصية (2021)، عشر حقائق عن الإنفاق على التعليم في مصر
shr_hqyq_n_lnfq_l_ltlym_fy_msr_.pdf (eipr.org)

10. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية (2017)، البقاء من أجل الاستدامة، "رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030"، مجلة تعليم الجماهير، س 43، ع 63، ص 11

الدراسة الأولى

العمل التربوي العربي المشترك وتحقيق مفهوم الأمن القومي العربي

دراسة تحليلية لبعض أنشطة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الدراسة الأولى:

العمل التربوي العربي المشترك وتحقيق مفهوم الأمن القومي العربي

دراسة تحليلية لبعض أنشطة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

١. مقدمة:

بالرغم من حداثة ظهور مفهوم "الأمن القومي العربي" في الوثائق الرسمية العربية، حيث ورد للمرة الأولى في **قمة القاهرة 1996** بعد الغزو العراقي للكويت ونجاح التحالف الدولي والعربي في تحريرها، في معرض التأكيد على ارتباط الأمن القُطري لكل دولةٍ عربيةٍ بالأمن الشامل للعالم العربي ككل، والتأكيد على كونه السبيل إلى صون سيادة تلك الدول وحماية ثرواتها، وهو الذي لم يكن قد ورد من قبل لا في "**ميثاق جامعة الدول العربية 1944**"، ولا حتى في "**معاهدة الدفاع العربي المشترك 1950**"، بل تم التعبير عن المعنى بمصطلحاتٍ أخرى مثل "الدفاع"، و"الضمان الجماعي" [1].. بالرغم من ذلك فقد احتل المصطلح صدارة الخطاب العربي الرسمي بعدها، وتناولته عشرات الدراسات الصادرة عن مراكز الأبحاث العربية، القومية منها وشبه الإقليمية والقطرية.

بينما يختلف الوضع مع مفهوم العمل العربي المشترك، والعمل التربوي واحد من مجالاته؛ حيث ظهرت إرهاصات المفهوم مبكراً في وثيقة "**ميثاق الوحدة الثقافية العربية 1964**" الذي أُقر في الاجتماع الثاني لوزراء المعارف والتربية والتعليم في الدول العربية ببغداد، وقد أكد في مادته الأولى على كون التربية والتعليم هما السبيل إلى تحقيق الوحدة الثقافية العربية، ثم انتقل المفهوم من حيز التنظير إلى حيز العمل التنفيذي بإنشاء "المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)"، والتي نصت المادة الأولى من دستورها الصادر بتاريخ 29 فبراير 1964 على أن " هدف المنظمة هو التمكين للوحدة

الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم ورفع المستوى الثقافي لهذا الوطن حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها.[2]

ويمثل مفهوم "العمل العربي المشترك"[3] والعمل التربوي جزءٌ منه، المفهوم المحوري في أدبيات جامعة الدول العربية ومواثيقها واتفاقياتها ودساتير منظماتها وهيئاتها المتخصصة المنبثقة عنها، وهو صيغةٌ إجرائية مرحلية تستهدف حالةً نهائيةً استراتيجية هي"**الوحدة العربية**"، ويتسم المفهوم بقدرٍ معتبرٍ من الواقعية يُراعي تنوع الأصول والثقافات والأوضاع بين المجتمعات العربية، ويأخذ مفهوم الدولة القطرية في الاعتبار.

ويترتب على اتخاذ " **العمل العربي المشترك**" منهجاً في كافة منظمات جامعة الدول العربية، ومنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) إرساء مجموعة مهمة من المبادئ المرعية من أهمها: مبدأ احترام **السيادة الوطنية**، ومبدأ **حرية الاختيار وعدم الإلزام**، ومبدأ **اتخاذ القرارات بالأغلبية** بدلاً من الإجماع (بأغلبية الثلثين في القضايا "الموضوعية" وبالأغلبية البسيطة في القضايا "الإجرائية")، وفقاً للتعديل الأخير على نظام التصويت عام 2005.. وغيرها من المبادئ التي تعكس الحرص على إبقاء الحد الأدنى الضروري من " **التضامن العربي**" قائماً في ظل التعددية والتنوع واحترام السيادة.

بيد أن هذا الحد الأدنى الضروري من التضامن المتمثل في مفهوم العمل العربي المشترك يزيد من صعوبة إنجاز المنظمة والدول الأعضاء للهدف الكبير الذي نشأت من أجله، ويضيف بُعداً خاصاً إلى طبيعة عملها الفني التخصصي، ألا وهو **البعد السياسي** الذي يلتزم بمبادئ القانون الدولي وفي الصدارة منه مبدأ سيادة الدول، إذ تمثل السياسات التربوية والتعليمية واحدةً من مجالات ممارسة السيادة.

٢. أزمة مفهوم الأمن القومي العربي

ولا شك أن تأخر ولادة مفهوم الأمن القومي العربي، وملابسات طرحه في ظرفٍ عربيٍ مأزومٍ يتصل بالصراع العسكري مع قوىً إقليميةٍ غير عربية، ثم العدوان العسكري من إحدى الدول العربية على دولةٍ عربيةٍ أخرى واحتلالها، انعكس على الإدراك العام لدى الدول العربية لحقيقة كون التعليم واحداً من أركانه وأبعاده الرئيسة، وأن العمل التربوي العربي المشترك هو واحدٌ من مجالات تحقيقه في إطار مفهومٍ غائب لما يمكن تسميته بـ " الأمن التربوي العربي".

1:2 مفهوم الأمن القومي العربي وصعوبات الإرساء

رافقت ولادة مفهوم الأمن القومي العربي صعوباتٍ كثيرة، بعضها يتصل بكيفية تقديم تعريفٍ يوازن بصورةٍ حذرةٍ بين المصالح القُطرية والمصالح القومية، والبعض الآخر يتصل بتحديد التهديدات التي تواجه المفهوم، خاصةً وقد طرأت عدة تحولات دراماتيكية على مصادر تلك التهديدات على مدى العقود الأخيرة، ناهيك عن صعوبات وضع ذلك المفهوم موضع التطبيق والآليات الكفيلة بذلك.

فقد صاغت لجنة الشؤون الخارجية والسياسية والأمن القومي بالبرلمان العربي تعريفاً لهذا المفهوم بأنه يمثل "قدرة الأمة العربية في الدفاع عن نفسها وعن حقوقها، وصون استقلالها وسيادتها على أراضيها، ومواجهة التحديات والمخاطر من خلال تنمية القدرات والإمكانات العربية في المجالات كافة، وفي إطار وحدةٍ عربيةٍ شاملة، آخذاً في الاعتبار الاحتياجات الأمنية القطرية لكل دولة بما يخدم مصالح الأمة العربية، ويضمن مستقبلاً آمنا لأبنائها، وبما يمكنها من المساهمة في بناء الحضارة الإنسانية[(4)].

ومن المفارقات الملفتة أن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية قدمت ورقةً تضمنت هذا المفهوم لأول مرة إلى القمة العربية ببغداد 1990 على خلفية نتائج الحرب العراقية الإيرانية التي امتدت لثماني سنوات، وقبيل الغزو العراقي للكويت بأقل من خمسة أشهر !.

وكانت مهددات الأمن القومي العربي قد بدأت تتضح مباشرةً عقب قيام جامعة الدول العربية 1945 مع إعلان قيام إسرائيل 1948، ولكنها توسعت مع ظهور مؤشراتٍ على أطماع القوى الإقليمية غير العربية وتدخلاتها في شؤون المنطقة، ورغبتها في فرض مشاريعها للهيمنة الإقليمية، فضلاً عن تحدى الإرهاب، وأهداف القوى الدولية في تقسيم الدول العربية فيما عرف "بمشروع الشرق الأوسط الكبير" الذي يطرح وجود إسرائيل في معادلة النظام الإقليمي العربي.

وتوالت الأزمات التي هددت منظومة الأمن القومي العربي لاسيما مع الغزو الأمريكي للعراق في عام 2003 ثم الأزمات اللاحقة عقب ثورات الربيع العربي، لتتجه بعد ذلك إلى صياغة معادلة أخرى وهى توقيع الدول العربية اتفاقيات التطبيع مع إسرائيل في 2020 بما يُضفى لها شرعية إقليمية، ويغير شكل النظام الإقليمي العربي، يضاف إلى ذلك حالة الاستقطاب بين القوى الدولية تجاه المنطقة سواء محور الولايات المتحدة والدول الأوروبية في مواجهة محور الصين وروسيا.

بيد أن العدوان الإسرائيلي على غزة في أعقاب عملية السابع من أكتوبر 2023، مثل ذروة التحدي لهذا المفهوم، حيث ترتبت عليه حالة من الاستقطاب الشديد بين الدول الداعمة لحق المقاومة الفلسطينية في العمل ضد الاحتلال الإسرائيلي وتلك التي تتمسك بمسار السلام خياراً استراتيجياً وحيداً في سبيل إقامة الدولة الفلسطينية.

2:2 التحولات في مفهوم الأمن القومي العربي

وترصد إحدى الدراسات[5] ستة تحولات رئيسة تتعرض لها الدول العربية بصورة فردية والمنطقة العربية بصورة جماعية منذ نهاية العام 2010، تشمل: (1) تعثر التحول الديمقراطي في الدولة العربية، (2) تعقد الصراعات المسلحة داخل الدول العربية، (3) النمو الاقتصادي غير المتوازن ومانتج عنه من اتساع نطاق الفئات المهمشة، (4) تزايد التأثير العسكري للقوى الإقليمية غير العربية، تحديداً إيران وتركيا واسرائيل، (5) استمرار سياسة الغرب في الترويج للديمقراطية وما يصاحبها من تغيير

مفهوم الأمن القومي للدولة العربية، (6) عسكرة سياسات القوى الدولية المهتمة بالمنطقة مثل روسيا والدول الأوروبية والصين، فضلاً عن الولايات المتحدة، من خلال اتجاهها لإنشاء قواعد عسكريةٍ لها سواء في داخل بعض الدول العربية أو في الحزام الجنوبي للأمن القومي العربي.

وقد تغير مفهوم الأمن القومي العربي في ضوء هذه التحولات الست، سواءً الأمن القومي الخاص بكل دولة عربية على حدة، أو الأمن القومي الجمعي للدول العربية، وهو ما دُرج على تسميته الأمن الاقليمي العربي، انطلاقاً من مقولةٍ رئيسة مفادها أن الأمن القومي كمفهوم هو مفهوم ديناميكي يتأثر بالتحولات والتغيرات التي يشهدها العالم، وهي سمةٌ يمكن تتبعها في حالة الأمن القومي العربي منذ نشأة النظام الإقليمي العربي في 1945.

ومع بروز هذه المتغيرات الجديدة؛ شهد المنظور العربي للأمن تحولاً باختلاف مصالح الدول وأولوياتها، إذ واجهت الدول العربية إشكاليةً في تبنى مفهومٍ موحدٍ للأمن، فأحياناً تنادى بعض الدول بأهمية الشرق أوسطية عندما لا يكون ميزان القوى في غير صالحها داخل المنظومة العربية، فتبدأ في الدفع بروابط المذهب والدين كما مع إيران وتركيا، أو تدفع بروابط التجارة والأمن والمال والتقارب مع قوى دولية أو إقليمية غير عربية، مثل علاقات التطبيع مع إسرائيل، أو بروابط الجوار المشترك كما مع إثيوبيا، وهو ما أطلقت عليه الأدبيات العربية صراع ما بين القومية العربية والجيواستراجية الشرق أوسطية.

وقد مهد هذا الخلاف إلى بروز تحدياتٍ جسيمةٍ أمام هذه الدول خاصةً أن الأمن له أبعادٌ عديدة، بالإضافة إلى تفاقم الأزمات الدولية سواءً جائحة كورونا، أو الأزمة الأوكرانية، أو التغير المناخي، أو العدوان الإسرائيلي على غزة في أعقاب السابع من أكتوبر 2023، فلم يعد الأمن يقتصر على البعد التقليدي والعسكري، وإنما يرتكز على أبعادٍ أخرى غير تقليدية مثل الأمن البيئي والأمن المائي وأمن الطاقة والأمن الغذائي، وأمن المناخ كذلك.

هذا بالإضافة إلى أن الأمن والنظام العربي شهدا تدهوراً في نموذج الدولة القومية، فقد تحول العراق إلى دولةٍ فيدرالية، وتم تقسيم السودان إلى شمالٍ وجنوب بهدف التجزئة، فضلاً عن تنازع السلطات والانقسام في ليبيا بين حكومة في الشرق وأخرى في الغرب، والأزمات في اليمن وسوريا، والصراع على الحدود الشرقية لمصر، وسياسة الاستيطان التي تتبعها إسرائيل، فضلاً عن أطماعها التقليدية تجاه سيناء بالرغبة في أن تكون وطناً بديلاً للفلسطينيين، فضلاً عن استمرار الاحتلال للأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وجنوب لبنان والجولان، بما يقود بشكلٍ مستمرٍ إلى حالة من عدم الاستقرار في المنطقة، فضلاً عن الفشل الذي أصاب أكثر من دولةٍ عربيةٍ في مؤسساتها وفقدان السيطرة على مواردها مما ممهد لتدخلٍ خارجيٍ واسع النطاق في شؤونها.

3:2 تداعي المرتكزات واختلال أبعاد مفهوم الأمن القومي العربي

لطالما تغنت أدبيات الاتجاه القومي العربي بالمرتكزات التي يقوم عليها مفهوم القومية العربية ومن ثم الأمن القومي لها من وحدةٍ جعرافيةٍ، ووحدةٍ تاريخيةٍ وحضاريةٍ وثقافيةٍ، وتكاملٍ اقتصاديٍ بين الموارد(6)، ويمكن القول بأن المعضلة الحقيقية التي تواجه تحقق الأمن القومي العربي تتمثل في أن معطيات الواقع العربي تبدو متناقضةً تماماً مع تلك المرتكزات الضرورية لوجوده، ويمكن تقسيم تلك المعطيات بهدف الدراسة إلى معطياتٍ خارجيةٍ وأخرى داخلية :(7)

- فمن حيث المعطيات الخارجية: فإنه لاوجود لدولةٍ قوميةٍ عربيةٍ موحدة، بل ساهمت اتفاقية "سايكس/ بيكو" في تكريس حالة التقسيم القطري التي رافقت خروج الاستعمار الأوروبي من المنطقة، ما تسبب في استحالة تطبيق معطيات الأمن القومي العربي علي تلك الأقطار بشكلٍ كاملٍ لاختلاف حساباتها القُطرية، كما ساهمت التدخلات الأجنبية الدولية والإقليمية الناتجة عن أهمية الموقع الجيوستراتيجي للمنطقة العربية في إضعاف الروابط بين الدول العربية من خلال إزكاء التناقضات بينها، وتسبب ظهور المنظمات شبه الإقليمية العربية مثل

مجلس التعاون الخليجي، ومجلس التعاون العربي، ومجلس التعاون لدول المغرب العربي.. إلخ في الخصم من رصيد الجامعة العربية والأمن القومي العربي.

- ومن حيث المعطيات الداخلية، شكل اختلاف التوجهات القطرية سبباً أساسياً في فشل تطبيق مفهوم الأمن القومي العربي على أرض الواقع، فقد سارعت بعض تلك الدول عقب الاستقلال إلى التحالف مع أحد قطبي الحرب الباردة، ما مهد لتواجدٍ عسكريٍ أجنبيٍ مكثف في المنطقة، كما أثر على قضية العرب الأولى وهي قضية فلسطين، ومن ناحيةٍ أخرى ساهم الفهم القاصر للأمن القومي واقتصاره على ما طرحته النظرية الواقعية في زيادة الإنفاق العسكري بنسبٍ كبيرةٍ من الناتج المحلي الإجمالي، مقارنةً بالإنفاق على التعليم والبحث العلمي وغيرهما من مجالات التنمية، خاصةً في منطقة الخليج بسبب التطورات الأمنية الحالية والصراع مع إيران؛ مختزلة الأمن القومي الخاص بها في الجانب العسكري فقط ما يؤثر على جهود التنمية الاقتصادية في الداخل، وعلى الأمن القومي باعتباره مفهوماً شاملاً لا يقتصر فقط على الجانب العسكري.

ويضاف إلى المعطيات السابقة مجموعةٌ من مظاهر الاختلال البنيوي التي تساهم في تقويض الأمن القومي العربي؛ لعل في مقدمتها ضعف الدولة المركزية، حيث تواجه بعض الدول في المنطقة العربية إشكالية استدامة نموذج الدولة المركزية، حيث باتت هذه الدول تشهد أشكالاً مختلفةً من الضعف والانقسام بسبب النزاعات الداخلية والاحتراب، وخاصةً على خلفية تفاقم مشكلات الأقليات والطائفية، علاوة على تزايد انتشار التطرف والإرهاب المصاحب لتلك النزاعات، ما استدعى المبالغة من قبل الحكومات في توسيع عملية الأمننة securitization والتي تم من خلالها توسيع نطاق القضايا التي تُعد أمنيةً والتي يتعين إدارتها باستخدام الأدوات الأمنية" لصالح النظم الحاكمة على حساب مفهوم الأمن القومي ذاته.[8]

٣. التعليم والأمن القومي العربي

هل ثمة وجود لما يسمى بـ" الأمن التربوي"؟ ومن ثم هل يوجد "أمن تربوي عربي"؟.. لقد ناقشت المقدمة المنهجية للكتاب فكرة التمدد المعرفي لمفهوم الأمن القومي بمنظوره الواقعي، واتساعه ليشمل العديد من الأبعاد الجديدة إضافة إلى تلك الأبعاد الكلاسيكية مثل: البعد العسكري، والاستراتيجي، والسياسي، والاقتصادي، وحاولت ترسيم الحدود المعرفية بين دوائر علوم: الاجتماع، والسياسة، والاقتصاد، في تقاطعها مع مجال دراسة أصول التربية، وتعيين موضع مفهوم الأمن التربوي عند تلك التقاطعات.

وأكدت المقدمة أن التناول التربوي للمفهوم في دائرة اجتماع التربية ذي توجهٍ نقديٍ بالضرورة، أولاً: لكون مفهوم الأمن أساساً يقوم على فكرة التحوط والاحتراز، وينتهج نهجاً فاحصاً لكافة المتغيرات والمعطيات من منطلق الشك والارتياب والتفتيش في النوايا المضمرة، وثانياً: لكون مفهوم التربية يتضمن فكرة تداول وحيازة وتوزيع المعرفة، والتي بدورها تمثل الوجه الاخر للقوة، ومن ثم فهي وثيقة الصلة بفكرة الأمن.

ولا يقتصر التناول التربوي النقدي لمفهوم الأمن على دائرة اجتماع التربية من حيث تأويل الظواهر التعليمية المؤثرة على التماسك الاجتماعي والعدالة الاجتماعية، وعلى دائرة دراسات التحليل النقدي للخطاب، بل يمتد إلى دائرة تحليل السياسات والتشريعات التربوية، ودراسة الآثار المترتبة عليها فيما يتصل بالسلام الاجتماعي والانتماء الوطني، وكيف تعكس المداخل المعتمدة لصنع وارساء تلك السياسات والتشريعات حالة الحياة السياسية ومؤشرات الديمقراطية في تكويناتها وممارساتها، وما اذا كانت عاملاً من عوامل الاستقرار والتقدم، أو مِعولاً للهدم وتأجيج الصراعات والتناقضات البنيوية الموجودة في تلك المجتمعات.

ومجال تحليل السياسات والتشريعات التربوية يفتقر في المجتمع العربي إلى الأطر المعرفية والمنهجية المنضبطة، وتتم ممارسة البحث في موضوعاته بغير الأدوات المنهجية والمنطلقات النظرية الأصلية للعلوم السياسية والقانونية المتخصصة، ناهيك عن غياب المقاربة النقدية المنهجية، خاصة مع النظرة التربوية المحافظة إلى عملية

إرساء السياسات بوصفها من أعمال السيادة للدولة الحديثة،[9] ومن ثم فإن الولوج إلى مجال الدراسات الأمنية من زاوية تحليل السياسات والتشريعات التربوية يقتضي التعمق في أدبياته واتجاهاته النظرية، وتحديد التوجه النظري الأنسب لتحقيق أهدافه، وهو ما أكدت عليه الفقرات السابقة.

وأشارت المقدمة أيضاً إلى ان ظاهرة التمدد المعرفي لمفهوم الأمن ساهمت في التحول عن مستوى "السياسات العليا Supreme policies" التي رافقت المفهوم التقليدي للأمن القومي، إلى مستوى السياسات العامة Public policies " التي رافقت الاتجاه غير التقليدي في الدراسات الأمنية Non-Traditional Security Studies ما يفتح الطريق أمام دراسات تحليل السياسات التربوية لمقاربة الموضوعات التي تقع عند تقاطع الدائرتين .

ولا شك أن في مقولات مدرسة باريس وتركيزها على السياسات الحكومية أكثر من تركيزها على الخطاب المُؤمنِن، ما يفتح الباب واسعاً أمام دراسة المزيد من موضوعات السياسة التعليمية والتشريعات وعلاقتها بإرساء مفاهيم الأمن على تنوعها، خاصةً من المنظور النقدي.

هذا على مستوى دراسة الظاهرة التربوية من المنظور الأمني القطري لكل دولة، فماذا عن دراستها من المنظور الإقليمي القومي على مستوى الدول العربية؟

لا شك أن ما يكتنف مفهوم الأمن القومي العربي من صعوباتٍ منهجيةٍ وتطبيقية، ينسحب بالضرورة على ما يمكن تسميته بـ"الأمن التربوي العربي"، خاصةً وأن مجال التربية والتعليم لم يحظيا بقدرٍ كافٍ من عمليات "الأمننة" المشار إليها سلفاً، ولم ترتق المقاربات العربية للتحديات التعليمية الخطيرة التي تواجه الوطن العربي إلى المستوى المناسب مقارنةً بالتحديات العسكرية والسياسية، ما يجعل القول بوجود مجالٍ بحثيٍ واضحٍ لدراسة الظاهرة التربوية وتداعياتها على الأمن القومي العربي غير دقيق.

وتعد المحاولة الرائدة لـ(سعيد اسماعيل على) لإرساء مفهوم "**الأمن التربوي العربي**" عام 1989[10] هي الوحيدة حتى الآن، وهي زمنياً سابقةً حتى على الإدراج الرسمي لمفهوم الأمن القومي العربي في أدبيات جامعة الدول العربية، لذلك فإن تناول الموضوع تحت هذا العنوان ليس له رصيد من الناحية التنفيذية على مستوى السياسات والقرارات الرسمية، وإنما يمكن إدراجه تحت مصطلح "العمل التربوي العربي المشترك"، وذلك استناداً لما هو قائمٌ على مستوى جامعة الدول العربية ومنظماتها المتخصصة واتحاداتها النوعية.

1:3 التعليم بوصفه جزءاً من القوة الناعمة

في هذا الإطار يتوجب أن نعرض لمقاربة القوة الناعمة باعتبارها إحدى المقاربات التي عالجت مفهوم تحقيق المصلحة القومية للدولة ما يجعلها على صلةٍ بالأمن القومي، وبالتطبيق على الحالة العربية يمكن القول بعدم وجود قوةٍ ناعمةٍ عربيةٍ تعبر عن المصالح العربية المشتركة، وإنما هناك قوى ناعمة قطرية، فلكل دولةٍ عربيةٍ قوتها الناعمة الخاصة بها ممثلةً في القنوات الفضائية التابعة لها، والنموذج الذي تروجه في المنطقة سعياً لدعم نفوذها، ولكن يمكن القول من جهةٍ أخرى إن هناك إمكانيةً للاستفادة من تلك القدرات إذا ما وجدت إرادة مشتركة للقيام بذلك فالإمكانات متاحة لكن الأزمة تكمن في وجود إرادة مشتركة، وفي الحقيقة هذه هي معضلة الأمن القومي العربي، فالإمكانات العربية متاحةٌ في كل المجالات المختلفة التي يمكن أن تخدم الأمن القومي العربي وفقاً للتعريف الذي وضعته جامعة الدول العربية سالف الذكر، لكن الأزمة تكمن في الإرادات العربية المختلفة بفضل عدم وجود سلطة عربية عليا، وانقسام الوطن العربي إلى عددٍ من الدول متباينة المصالح والأهداف والتوجهات، إلى جانب عجز هذه الدول عن حماية الأمن الخاص بها فضلاً عن المساهمة في تحقيق الأمن القومي العربي.[11]

وبشكلٍ عام نستطيع أن نقول إن الأمن القومي العربي غير متحققٍ على أرض الواقع العربي؛ لأنه مخالفٌ لمتطلبات المفهوم، بسبب حالة التفكك التي تعانيها الدول العربية حالياً إلى جانب عدم وجود إرادةٍ عربيةٍ مشتركةٍ حقيقيةٍ راغبةٍ في تحقيق تقدمٍ في

موضوع الوحدة العربية يمكن أن يُسهم في تحقق الأمن القومي العربي مستقبلاً، فضلاً عن أن الأمن القطري لكل دولةٍ عربيةٍ مهددٌ بشده كما أوضحنا ما يحول دون تحقق الهدف المنشود.

2:3 العمل التربوي المشترك لتحقيق الأمن القومي العربي

استناداً إلى قرار مجلس جامعـــة الدول العربيـــة رقم 3552 بتاريخ 29 مارس 1977 شُكلت لجنة تسمى: " لجنة التنسيق العليا للعمل العربي المشترك" برئاسة الأمين العام لجامعة الدول العربية وعضوية المدراء العامين للمنظمات العربية والأجهزة العاملة في نطاق الجامعة[12] .

وتهدف اللجنة إلى تعزيز التعاون والتنسيق وتبادل الخبرات بين جامعة الدول العربية وأجهزتها العاملة في نطاقها والمنظمات العربية لزيادة فعالية كفاءة العمل العربي المشترك وتلافي الازدواجية، ومن مهام اللجنة ما يلي :

١. تحقيق التنسيق وتجنب الازدواجية بين برامج مؤسسات العمل العربي المشترك في جميع الخطوات من تخطيطٍ وتنفيذ .
٢. المبادرة إلى اقتراح أية سياسات تساعد في زيادة فاعلية العمل العربي المشترك.
٣. العمل على تنفيذ توصيات المشاريع المشتركة وتحديد دور ومساهمة كل منظمة فيها، من خلال تزويد كل منها الأمانة العامة بمشروعات وبرامج عملها التي تضعها قبل شهرين من موعد انعقاد اللجنة الفنية
٤. تعزيز دور المنظمات العربية المتخصصة كبيوت خبرةٍ في مجال اختصاصاتها تجاه كافة المؤسسات العربية بشكل مباشر وغير مباشر وكذلك تجاه المنظمات الإقليمية والدولية .
٥. العمل على توحيد مواقف مؤسسات العمل العربي المشترك عربياً ودولياً.
٦. النظر في التقرير التجميعي عن نشاط المنظمات العربية المتخصصة .

وتضم لجنة التنسيق العليا للعمل العربي المشترك بجامعة الدول العربية 11 منظمة متخصصة، و 10 اتحادات نوعية، و2 من المراكز البحثة، و3 أكاديميات وجامعات، و3 هيئات متخصصة، و3 صناديق ومصارف، تمارس أنشطة تنسيق السياسات التربوية والتعليمية بين الدول العربية منها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بينما تُعنى مؤسسات أخرى منها بجوانب التعليم والبحث العلمي والتدريب.

1:2:3 منظومة العمل التربوي العربي المشترك

منظومة العمل التربوي العربي التي تندرج تحت لواء جامعة الدول العربية، قوامها جناحان أساسيان، علاوة على بعض الاتحادات العربية النوعية: والمؤسات التعليمية، الجناح الأول هو إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بالأمانة العامة للجامعة ومقرها القاهرة من جانب، والتي تتعاون مع الحكومات من خلال المندوبيات الدائمة لها بالأمانة العامة، والجناح الثاني هو إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ومقرها تونس، والتي تتعاون بدورها مع الدول من خلال اللجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بها، ويعمل الجناحان معاً بشكلٍ متكاملٍ للارتقاء بالتعليم والبحث العلمي في الدول العربية.

وكما يظهر من هذا الوصف، فإن الطابع الحكومي الرسمي هو الغالب على هذه المنظومة، وإن كانت جامعة الدول العربية قد اتجهت منذ سنوات إلى مخاطبة المجتمع المدني ومؤسساته، وأفردت للاتحادات والبرلمانات والمنظمات الأهلية جانباً كبيراً من الاهتمام والحضور، ولكن يظل الفعل المؤثر دائماً من نصيب الحكومات .

كما يظهر من هذا الوصف أن ثمة ازدواج بين إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي في الأمانة العامة، وبين إدارة التربية في الألكسو، فكلاهما يُناط به المهام ذاتها وفقاً للوثائق الرسمية، وكثيراً ما يحدث اختلاف حول تبعية بعض الأنشطة والفعاليات، وهو أمرٌ سببه عدم وضوح الفكرة من إنشاء الإدارات التخصصية بالأمانة العامة إبان إعادة هيكلة الجامعة العربية منذ سنوات، وإن كان واقع الحال يفرض على تلك الإدارات القيام بوظائف سياسية وبيروقراطية تمهد السبيل أمام المنظمات المتخصصة لكي تمارس

أنشطتها الفنية، خاصةً وأنها (إدارات الأمانة العامة) لاتمتلك الميزانيات أو العناصر البشرية المتخصصة الكافية لعقد الأنشطة الفنية.

ويضيف وجود قسمٍ علميٍ للتربية في معهد البحوث والدراسات العربية التابع للألكسو (وهو في الحقيقة أسبق تاريخياً من إنشاء المنظمة ذاتها) بُعداً أكاديمياً إلى المنظومة الفنية التربوية بالجامعة العربية، إذ يُعنى بإجراء البحوث والدراسات التي تعالج قضايا التربية والتعليم العربية على المستويين القومي والقطري، علاوةً على إعداد الكوادر البشرية العربية المتخصصة من خلال برامج الدراسات العليا.

وإلى جانب منظومة العمل التربوي بالجامعة العربية على المستوى القومي، هناك المنظومة الخليجية على المستوى شبه الإقليمي ممثلةً في مكتب التربية لدول الخليج العربية، وهو أحد أهم الكيانات الفاعلة في المنظومة العربية إن لم يكن أهمها وأنجعها، نظراً لما توافر له من غطاءٍ سياسيٍ داعم ومتجانس (حتى في ظل الخلاف مع قطر) والإمكانات المادية والكوادر البشرية المتميزة، وتكفي الإشارة إلى أن المكتب (6 دول أعضاء) مثل المجموعة العربية في اللجنة التوجيهية العالمية لتحقيق الهدف الرابع حتى 2030 لدورتين على التوالي وليست الألكسو التي تضم في عضويتها 22 دولة عربية.

وعلى الصعيد القُطري، تمثل اللجان الوطنية لليونسكو في الدول العربية همزة الوصل بين حكوماتها بوزاراتها وهيئاتها ومؤسساتها الرسمية، وبين المنظمات الدولية والإقليمية وشبه الإقليمية والتي من أهمها: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو)، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلم (إسيسكو)، ومنظمات الأمم المتحدة المتخصصة العريقة وعلى رأسها اليونسكو واليونسيف، وغيرهما من المنظمات الإقليمية وشبه الإقليمية مثل: لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا (إسكوا).

وتتفاوت قوة وحيوية اللجان الوطنية وفقاً لموقعها داخل المنظومة الحكومية في كل دولة، فتتنوع تبعيتها وفقاً لكل حالةٍ ما بين وزارات: التربية، والتعليم العالي، والثقافة، والشؤون الاجتماعية، كما تختلف صلاحياتها وفاعلية اتصالاتها وتأثيرها في إطار الوزارات المعنية وتعددها(تتعامل اللجنة مع 6-7 وزارات في بعض الحالات) من دولةٍ

إلى أخرى، الأمر الذي تتفاوت معه فاعلية تأثير المنظمات وأنشطتها ما بين الخمول التام والنشاط الفائق.

وترتبط المنظومات التربوية العربية بالمنظمات الإقليمية والدولية بشراكاتٍ استراتيجيةٍ واتفاقياتٍ وبرامج تنفيذية، بل وتكاد بنيتها التنظيمية تتطابق معها غالباً وفقاً للنموذج الأصلي لليونسكو (مؤتمر عام– ومجلس تنفيذي–وإدارات فنية)، ولكن مع تفاوتٍ كبيرٍ في درجة المرونة الإدارية والمالية.. إذ يحظى مدراء الإدارات والمراكز الإقليمية وتحت الإقليمية والنوعية لليونسكو بصلاحياتٍ واسعةٍ تتيح لهم إدارة الأنشطة الفنية بصورةٍ ناجعةٍ على غير ما هو حادث في المنظومة العربية.

2:2:3 آليات العمل التربوي العربي المشترك

بعد أن وصفنا بإيجاز ملامح البنية التنظيمية للعمل التربوي العربي المشترك وما بين منظوماتها من علاقات، فإن أولى الملاحظات الواجب الانتباه إليها عند تناول الآليات أنها بوجهٍ عامٍ تقع في باب الاسترشاد والاستشارة، وبالتالي فهي فيما عدا القليل منها غيرُ ملزمةٍ، ويمكن من باب التبسيط تصنيف تلك الآليات من حيث الأهداف المبتغاة منها إلى ثلاثة أقسام وفقاً للأبواب الراتبة في خطط العمل لتنفيذ أنشطة المنظمة: [13]

أولا: آليات تسعى إلى تجديد الفكر التربوي العربي وتيسير تداوله ونشره وتلاقحه مع تيارات الفكر التربوي في العالم.

ويتم من خلال أنشطة التأليف والترجمة والنشر في أشكلها التقليدية والإلكترونية، وهو بندُ دائمٌ في كافة موازنات منظومات العمل العربي المعتمدة من المجالس التنفيذية والسلطات المعنية فيها، إلا أن تفاوتاً صارخاً يظهر فيما بينها في إنجاز تلك الأنشطة وتحقيق تلك الغايات مرده تفاوت الميزانيات المرصودة والفعلية (المخصص لباب النشر مما يتم سداده بالفعل إلى المنظمات من المساهمات السنوية للدول)، الأمر الذي ينعكس على قدرتها على اجتذاب المؤلفين والمترجمين المرموقين، وشراء حقوق النشر من دور النشر الأجنبية، وتحمل نفقات الطباعة والشحن.. كما يلاحظ ندرة الكوادر البشرية

المؤهلة أكاديمياً، واسعة الاطلاع معرفياً، القادرة على تخطيط وإدارة تلك الأنشطة وفقاً للمعايير المعتبرة.

ثانيا : آليات تسعى إلى تطوير السياسات التربوية العربية وتنسيقها.

ويتم ذلك من خلال أنشطة متعددة: أولها وضع وإرساء الاستراتيجيات والخطط والوثائق المرجعية لتطوير التعليم العربي، وهي مشروعاتٌ ضخمة يُكلف بها الخبراء المرموقين في مجالاتهم بتوجيهٍ من المؤتمرات والمجالس المسؤولة، تُرصد لها ميزانيات كبيرة ويتوافر لها قدرٌ كبيرٌ من الدعم المعلوماتي، وتمثل الوثائق بعد اعتمادها من تلك المجالس (يتم اعتماد بعضها من اجتماعات القمة العربية مثل خطة تطوير التربية العربية، والاستراتيجية العربية للبحث العلمي والابتكار) أطراً مرجعيةً للخطط والسياسات الوطنية للدول الأعضاء، ولكن بدرجاتٍ متفاوتةٍ من الإلزام.

ومن الأنشطة المحققة لهذا الهدف أيضاً عقد المؤتمرات الوزارية واجتماعات كبار المسؤولين، ويمثل هذا النشاط للمنظمات أهميةً كبيرة من الناحية السياسية، إذ يُمثل الحفاظ على دورية انعقادها، وعدد الدول المشاركة، ومستوى التمثيل فيها، مؤشراً مُهماً على قيمة المنظمة وتأثيرها، ويكفي للتمثيل على ذلك أن الألكسو تعقد مؤتمرين وزاريين بالتبادل سنوياً أحدهما لوزراء التربية والتعليم، والآخر لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي، علاوة على مؤتمرٍ سنويٍ للوزراءِ المسؤولين عن التعليم الفني والتدريب المهني، وتحظى قرارات وتوصيات هذه المؤتمرات بقدرٍ عالٍ من الأهمية والإلزام بما لا يتعارض من حق كل دولة في تبنيها وتنفيذها، وتحرص لجان الصياغة خلالها على مراعاة مبدأ السيادة الوطنية، ويتجلى ذلك في التقارير التي تقدمها الدول حول تنفيذ قرارات وتوصيات الدورات السابقة.

وتمثل الاتفاقيات (على المستوى الثنائي والجماعي والقومي) ذروة تنسيق السياسات التعليمية العربية، نظراً لكونها ملزمةً لأطرافها، وتؤثر تأثيراً مباشراً على القرارات التعليمية الوطنية في مجالاتها، لذا فهي نادرةٌ على المستوى القومي، ومحدودة على المستوى شبه

الإقليمي (مثل الاتفاقيات التعليمية بين دول مجلس التعاون الخليجي)، وكثيرة على المستوى الثنائي (خاصة في موضوع معادلة الشهادات والمؤهلات الدراسية).

ثالثا :آليات تسعى إلى بناء القدرات التربوية العربية

وتتنوع الأنشطة المحققة لهذا الهدف ما بين بناء القدرات الوطنية على مستوى المنظومات التعليمية الناشئة أوالمدمرة بداية من البنية التحتية (كما في الدول العربية ذات الأوضاع الخاصة مثل فلسطين، والصومال، وجيبوتي، وجزر القمر، أو دول النزاعات والدول المستقبلة للاجئين العرب)، ويتم ذلك من خلال عقد مؤتمرات المانحين لإعادة الإعمار، وتخصيص حصصٍ من موازنات المنظمات لدعم تلك البنى.. وانتهاءً بإعداد المناهج الدراسية (ومن أبرزها مناهج تعليم اللغة العربية لأبناء المناطق غير الناطقة بها) ومنظومات الرصد والإحصاء .. وغيرها.

كما تتحقق تلك الغاية من خلال مدى متنوع من أنشطة التدريب لمستويات عديدة من الكوادر البشرية، تشمل إعداد الحقائب التدريبية، وتنفيذ الدورات وورش العمل الوطنية وشبه الإقليمية والقومية، في مجالات الإدارة التربوية، والتدريس، والتوجيه والإشراف ..، وتمثل هذه الأنشطة الجانب الأعظم من جوانب العمل التربوي العربي من حيث الكم والانتشار الجغرافي، بيد أن العائد عليها غير ملموسٍ من الناحية العملية، إذ يستأثر أشخاص قلائل بالترشح لحضورها من قبل دولهم، وكثيراً ما يكونون من غير الفئات المستهدفة لرفع كفاياتها، بل فقط يحظون بعلاقاتٍ أو وضعياتٍ مميزة في بلدانهم تتيح لهم السفر وتقاضي البدلات وغيرها من الامتيازات، وكثيراً ما يكون وضعهم الوظيفي قرب سن التقاعد بمثابة حكم نهائي بعدم الاستفادة مما تدربوا عليه واكتسبوه من معلوماتٍ ومهارات.

وبوجهٍ عام تُلقي العلاقات السياسية بين الدول العربية بظلالها على مدى نجاعة آليات العمل التربوي العربي المشترك، سواء من حيث انتظام تدفق المساهمات المالية المقررة على الدول تجاه المنظمات والمنظومات، وهي المصدر الرئيس لتمويلها ولم تحقق الجهود المبذولة فيها منذ سنوات للتمويل الذاتي نجاحاً يذكر، أو من حيث

التسهيلات اللوجستية، إذ تذهب جهود التخطيط والإعداد للفعاليات والأنشطة أدراج الرياح أحياناً بسبب تأخر أو عدم منح تأشيرات الدخول من قبل بعض السلطات في الدول المستضيفة لبعض الجنسيات بالرغم من كونها أنشطةً تربويةً بحتة!!

3:3 نماذج من العمل التربوي المشترك لمواجهة تهديدات الأمن القومي

وكانت جامعة الدول العربية قد أنشأت آلية مستدامة لمتابعة دعم التعليم في الأراضي الفلسطينية المحتلة تمثلت في كلٍ من:

1. مجلس الشؤون التربوية لأبناء فلسطين، أو المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين سابقاً: ففي خلال الدّورة الأولى التي عقدت في الفترة من 17 إلى 21 يونيو عام 1964 لمؤتمر المشرفين على شؤون الفلسطينيين في الدّول العربيّة المضيفة، تم اتّخاذ قرار بتشكيل مجلس تخطيط تربوي لأبناء فلسطين، لكي يلعب دورًا رئيسًا في وضع الخطط التعليميّة ودعم التربية والتعليم للفلسطينيين، على أن يعقد اجتماعاته الدوريّة مع المنظمات العربيّة المعنيّة بالتربية والعلوم.

وعقد مجلس التخطيط التربوي لأبناء فلسطين دورته الأولى في مقر الأمانة العامّة لجامعة الدول العربية بتاريخ 5/31 إلى 1966/6/2، وفي هذه الدّورة تمَّ اعتماد النظام الداخلي له ليضم : ممثلين لوزارات التربية والتعليم في الدّول العربيّة المضيفة، من المشرفين على شؤون الفلسطينيين فيها، وممثلين لمنظمة التحرير الفلسطينية، وممثلين للأمانة العامة، وخبراء في التخطيط، ومتخصصين في شؤون التربية والتعليم، تدعوهم الأمانة العامّة للجامعة.

وقد عالج المجلس خلال دوراته الكثير من القضايا والشؤون التربوية التي تتصل بالتعليم العام، والتدريب المهنيّ، والتعليم الجامعيّ، والتعليم في الوطن المحتلّ، وتطوير المعاهد العلمية في المناطق المحتلّة، وإنشاء صناديق لتأمين

الاحتياجات التعليميّة لأبناء فلسطين، وإنشاء لجنة البرامج التربويّة الموجّهة، وغير ذلك من المواضيع التي تدخل في اختصاصه.[14]

2. لجنة البرامج التعليمية الموجهة إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة بموجب توصية المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين في دورته الرابعة (بيروت من 18 – 24 مايو (أيار) 1970)، بشأن تأليف لجنة يشترك فيها ممثلون عن وزارات التربية والتعليم وهيئات الإذاعة والأجهزة المشرفة على شؤون الفلسطينيين في الدول العربية المضيفة، ومنظمة التحرير الفلسطينية، وذلك لوضع برامج تعليمية موجهة بالإذاعة والتليفزيون إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة. [15]

وقد نصت التوصية على أن الهدف من بث البرامج التعليمية الموجهة للطلبة العرب في الأراضي المحتلة هو هدف مدرسي تربوي قومي يستهدف من الناحية المدرسية سد النقص الطارئ في المناهج التي تدرس في الأرض المحتلة نتيجة لتصرفات العدو التعسفية بإلغائه أجزاء هامة وأساسية من المناهج الدراسية المقررة، ويستهدف من الناحية التربوية القومية مواجهة مخططات العدو الرامية إلى سلخ الطالب العربي عن تراثه وقيمه، كما يستهدف تأصيل القيم والمبادئ القومية لديه وربطه بالمعركة المصيرية التي تخوضها أمتنا العربية من اجل تحرير فلسطين.

وما زالت تلك اللجنة تجتمع بصفة دورية إلى الآن، ولكن مع فاعلية وجدوى أقل، نظراً لتطور الأساليب الاتصالية وتقدمها، وتشابك وتعقيد عوامل وقوى التأثير بما يتجاوز حدود تلك البرامج.

وبالإضافة إلى الآليات السابقة لمواجهة تهديد الوجود الصهيوني على الأمن التربوي العربي في فلسطين، حاولت الجامعة العربية ممثلة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مواجهة تهديدات أخرى لا تقل خطورة للأمن التربوي العربي خلال العقود التالية.

فقد اعترت الأمن القومي العربي منذ بداية الثمانينيات من القرن الماضي تهديدات إضافية علاوة على التهديد الأساسي المتمثل في قيام الكيان الإسرائيلي على الأرض الفلسطينية عام 1948، واحتلاله أراضي أربع دول عربية أخرى خلال عدوان 1967:

- فقد مثلت الحرب العراقية/ الإيرانية الممتدة لثماني سنوات 1980–1988، وكذلك احتلال إيران لثلاث جزر إماراتية تهديداً خارجياً لذلك الأمن على المستوى الإقليمي، وذلك بالنظر إلى ما يحمله من دلالاتٍ أيديولوجية تتعلق بالثورة الإيرانية والخلاف المذهبي بينها وبين دول الخليج العربية.

- غير أن احتلال العراق للكويت أغسطس 1990 مثل تهديداً داخلياً خطيراً استدعى التعامل معه عربياً ودولياً مزيداً من التدخلات الأجنبية في المنطقة، والتي انتهت باحتلال العراق 2003 بعد حصاره لمدة عشرة أعوام.

- بالإضافة إلى تفكك الدولة في الصومال والتدخل فيها لحماية المصالح الأجنبية في منطقة القرن الأفريقي.

- ثم تداعيات الهبات الشعبية مع نهاية العقد الأول من القرن الحالي في إطار ما سمي بـ"الربيع العربي"، وما رافقها من نزاعات واحتراب داخلي في ثلاث دول عربية هي اليمن وسوريا وليبيا.

وقد نتج عن كل تلك الأحداث آثار مدمرة لمنظومات التعليم في تلك الدول كلياً أو جزئياً على مستوى البنية التحتية لمؤسسات التعليم، وعلى مستوى قتل وتشريد آلاف المعلمين والكوادر البشرية التربوية، خاصة مع تفاقم ظاهرة النزوح واللجوء إلى دول مستضيفة تعاني منظوماتها التعليمية أصلاً من مشاكل ضخمة.

وسوف نعرض فيما يلي بعضاً من نماذج العمل التربوي العربي المشترك الذي قامت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لمواجهة تلك التهديدات خلال الحقبة الأخيرة:

1:3:3 مشروع مؤتمر المانحين لدعم التعليم في الصومال برعاية الحكومة الكويتية

فقد اندلعت الحرب الأهلية الصوماليةعام 1988 بفعل تمرد بعض الفصائل على نظام الرئيس سياد بري وأطاحت به عام 1991، ونتيجة لتفكك الدولة تدخلت قوات أممية لحفظ السلام بين عامي 1992–1995، لكنها فشلت في حفظ الاستقرار وتكبدت مع القوات الأمريكية خسائر فادحة، وسادت الفوضى والأحكام العشائرية وسيطرت بعض الجماعات الإسلامية المتطرفة، ثم احتلت القوات الإثيوبية أجزاء كبيرة من جنوب الصومال عام 2006، حتى تدخلت القوات الكينية وقوات حفظ السلام الأفريقية واستطاعت جهود الاتحاد الأفريقي تشكيل حكومة مستقرة عام 2013، وكانت في نفس الفترة قد اتسعت أعمال القرصنة البحرية من قبل الفصائل المسلحة ما استدعى تدخلا أمريكياً لحماية المصالح الأجنبية والملاحة البحرية في المنطقة، لكن القوات الأمريكية انسحبت تماما عام 2021.

وفي ظل الاستقرار النسبي عام 2015 بادر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والعلوم (ألكسو) بعرض اقتراحٍ على الحكومة الكويتية لعقد واستضافة مؤتمر مانحين لدعم التعليم في الصومال بمشاركة المنظمة الإسلامية للتربية والعلم والثقافة (إسيسكو).

وبالفعل أعلنت دولة الكويت موافقتها على استضافة مؤتمر المانحين لدعم التعليم في الصومال خلال كلمة مندوبها إلى أعمال الدورة الـ72 للجمعية العامة للأمم المتحدة، ثم عُقد الاجتماع التنسيقي الأول رفيع المستوى للتحضير للمؤتمر في باريس في السابع من نوفمبر 2015، كما تم تم عقد الاجتماع الثاني في 27 أكتوبر 2016 في الجمهورية التونسية على هامش المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم في الدول الإسلامية، واتفق على عقده عقب اجراء الانتخابات الصومالية في شهر مارس من العالم التالي 2017، على أن تقوم إدارات المنظمة العربية بإعداد ملف متكامل يضم كافة المشروعات التنموية المقترحة والميزانيات الأولية لها لعرضها على الدول المانحة.

وبالفعل قامت إدارات المنظمة بإعداد الملف، وتم اعتماده من المجلس التنفيذي في دورته العادية رقم 107 أبريل 2017، ولكن مجموعة من الأحداث المتعلقة بتغير قيادات الألكسو والإسيسكو ساهمت في إنهاء الفكرة، علاوة على تدهور الأوضاع في الصومال، منها الوفاة المفاجئة للمدير العام صاحب المبادرة (د.عبد الله محارب) مايو 2017، وتولي آخر في أكتوبر، 2017 وشغور المنصب مرة أخرى في ديسمبر 2018، وتولي (د. محمد ولد أعمر في أبريل 2019)، وكذلك انتهاء عمل المدير العام للإسيسكو (د.عبد العزيز بن عثمان التويجري) وتولي (د. سالم المالك) مايو 2019.

2:3:3 وثيقة " البقاء من أجل الاستدامة..رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالمنطقة العربية حتى عام 2030

استجابت الألكسو لإعلان الأمم المتحدة أهدافها السبعة عشرة للتحقيق التنمية المستدامة على جدول الأعمال حتى عام 2030، فأصدرت في نوفمبر 2016 المسودة الأولى من وثيقة رؤية المنظمة لتحقيق تلك الأهداف.

وقد ركزت الوثيقة على خصوصية الوضع التنموي العام للمنطقة العربية، وعلى تدهور الأوضاع التعليمية المتدهورة في نحو تلث بلدانها، باعتبار التعليم مفتاح تحقيق بقية أهداف التنمية المستدامة، كما أكدت على تعديل أولوية العمل بحيث يصبح السعي إلى استمرار البقاء مُقدَماً على السعي إلى الاستدامة في ظل هذه الأوضاع شديدة الصعوبة.

ونبهت الوثيقة إلى التهديدات المُحدقة بالأمن القومي العربي جراء انهيار المنظومات التعليمية في بعض الدول العربية، في حين تُحقق المنظومات النظيرة في دول عربية أخرى إنجازاتٍ ملفتة على صعيد المنافسة العالمية، كما نبهت إلى أن

سياسات التعليم ومضامينه لم تكن بعيدة عن أسباب ماحدث من احترابٍ أهليٍ ونزاعاتٍ داخلية في بعض الدول العربية.[16]

وقد حددت الوثيقة الأولويات العاجلة لتدارك ذلك الانهيار كما يلي:[17]

- إجراء دراساتٍ ميدانية لرصد الأضرار والخسائر، وتشخيص المشكلات، وتقدير الاحتياجات في مناطق النزاعات بحسب ما تسمح الأوضاع الأمنية.
- طرح استراتيجية متكاملة لتوفير الفرص التعليمية الأساسية والتكميلية والبديلة للمحرومين في مناطق النزاعات، بما في ذلك توظيف التقنيات في مجالات التعليم والتدريب، وتوفير المستلزمات الأساسية والرعاية النفسية، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تعويض النقص الشديد في أعداد المعلمين المؤهلين بسبب النزاعات، وتدريب أعداد كافية من ميسري التعلم (خاصة من الفتيات).
- توظيف كثيف للتقنيات للتغلب على الصعوبات المكانية والتمويلية والأمنية لتوصيل المحتوى التعليمي إلى مستحقيه في المناطق الخطرة والمحرومة.
- تبني أساليب متنوعة لتمويل مشروعات إعادة إعمار وتأهيل المنظومات التعليمية في بلدان النزاعات، بما في ذلك دعوة المانحين، وتشجيع الأوقاف التعليمية .
- طرح استراتيجيات تفصيلية لإعادة إرساء وتأهيل المنظومات التعليمية المُنهارة في الصومال وسوريا واليمن وليبيا والعراق، بما في ذلك البنى التحتية والتجهيزات وتأهيل الأُطر الوطنية.

وبالرغم من إرسال الوثيقة إلى إدارة "التنمية المستدامة" بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، وهي إحدى الإدارات المستحدثة في التطوير الأخير لهيكل الأمانة العامة، والإلحاح في طلب مناقشتها في الاجتماعات المتكررة للجنة[18]، وفي الفعاليات الدورية التي تمت تحت مسمى " الأسبوع العربي للتنمية المستدامة بدايةً من عام

2017، لم تجد الوثيقة صدى من الإدارة المشار إليها، أو من ممثلي الدول الأعضاء بها.

3:3:3 مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات

واصلت الألكسو سعيها لمواجهة المستوى غير المسبوق من التهديدات للأمن القومي العربي، خاصة في بُعدها التعليمي، فطرحت على المجلس الاقتصادي والاجتماعي بجامعة الدول العربية في دورته رقم 100/سبتمبر 2016 مبادرةً لتقديم خدمات تعليمية عاجلة وغير تقليدية للأطفال المنقطعين عن الدراسة في مناطق النزوح واللجوء بسبب النزاعات، وقد طلب المجلس من المنظمة إعداد خطة متكاملة لتحقيق ذلك وعرضها عليه في الدورة التالية.

وبالفعل أعدت المنظمة وثيقة "**مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات: سوريا، اليمن، ليبيا، العراق، والصومال، وتحديات التعليم في دولة فلسطين تحت الاحتلال الإسرائيلي**" [19]، التي أقرها المجلس الاقتصادي والاجتماعي لجامعة الدول العربية في دورته رقم 101/ فبراير 2017، ولكنه لم يوافق على مقترح المنظمة بإنشاء صندوق خاص لتمويل أنشطة المبادرة، وقرر بدلاً من ذلك أن تفتح الألكسو حساباً مصرفياً لتلقي التبرعات والمساهمات من الجهات التي ترغب في ذلك، كما قرر تشكيل لجنة متابعة عليا تضم ممثلي الأمانة العامة والمنظمة وممثلي الدول المعنية (دول النزاعات والدول المستضيفة للاجئين) وكذا المنظمات الشريكة العاملة في تلك المناطق.

وقد فتحت المنظمة حساباً مصرفياً لتلقي المساهمات، كما سعت لدى العديد من المؤسسات المالية العربية والإسلامية، ولدى رجال الأعمال العرب دون جدوى، كما وقعت بروتوكول تعاون مع المنظمة العربية للهلال الأحمر لتنسيق الجهود وتبادل المعلومات الميدانية في المناطق المستهدفة، كما نظمت بالتنسيق مع الأمانة العامة

لجامعة الدول العربية الاجتماع الأول للجنة المتابعة العليا للمبادرة في أغسطس 2017، حضرتها علاوة على الأطراف المعنية المبعوثة الخاصة للأمين العام للجامعة للشؤون الإنسانية، وانتهى الاجتماع بطلب ممثلي الدول المعنية (جلهم من المندوبين الدائمين بالمجلس الاقتصادي والاجتماعي من الملحقين التجاريين بالسفارات وليس من بينهم أي مسؤول عن تعليم أبناء اللاجئين في بلده) إرساء لائحة داخلية تنظم عمل اللجنة من حيث بدلات السفر والحضور والتصويت وإعداد جدول الأعمال .. إلخ من الأمور البيروقراطية.

وظلت المبادرة تراوح مكانها نظراً لعدة أسباب منها : [20]

- غياب آلية التمويل بسبب رفض المجلس الاقتصادي والاجتماعي إنشاء صندوق خاص بالمبادرة.
- قصور المعطيات الكمية والنوعية عن الواقع التعليمي في المناطق المستهدفة بسبب عدم وجود أذرع ميدانية لها على الأرض.
- المشكلات اللوجيستية مع السلطات الفعلية في مناطق النزاعات وخطورة الأوضاع الأمنية فيها.[21]

وقد قدمت إدارة التربية مذكرة شارحة حول المعوقات التي واجهت المبادرة إلى المجلس التنفيذي للمنظمة في دورته رقم 108 ديسمبر 2017، والذي بدوره قرر بعد مناقشات تجميد المبادرة نظراً لصعوبة تنفيذها.

4:3:3 إعلان تونس الصّادر عن الاجتماع الإقليمي رفيع المستوى حول تعليم اللاجئين في المنطقة العربية: التحدّيات والآفاق المستقبلية 19 مايو 2017

كما عقدت الألكسو في مايو 2017 اجتماعاً إقليمياً لكبار المسؤولين عن تعليم اللاجئين في الدول العربية، حضره ممثلو 14 دولة عربية علاوة على إقليم كردستان

العراق، و15 منظمة أممية ودولية وإقليمية، وذلك للتأكيد على حق ضحايا النزاعات في نيل تعليمٍ مناسبٍ يكفل لهم النمو السليم، ويُعدهم للعودة إلى أوطانهم عقب تسوية النزاعات والمساهمة في إعادة بنائها، وقد صدر عن الاجتماع وثيقة مرجعية مهمة هي "**إعلان تونس بشأن حق التعليم لأبناء اللاجئين في الدول العربية**"، والتي تؤكد على[22]

- حق كل لاجئٍ ونازحٍ في تعليمٍ منصفٍ وجيد، بدءاً من الطفولة المبكرة وحتى التعليم العالي، تحقيقاً لما جاء في الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.
- الحرص على منع جميع أشكال الاستبعاد وعدم المساواة في التعليم، بما في ذلك دمج اللاجئين تربوياً في النظم التعليمية والخطط القطاعية الوطنية لتلبية احتياجاتهم وفقاً للإمكانيات والموارد المتاحة، وعلى توفير خيارات مرنة للتعليم لتلبية مختلف الاحتياجات.
- دعم السياسات والخطط التعليمية الرامية إلى تقليص الفوارق بين الجنسين، بما في ذلك إتاحة الفرص المتكافئة في تدريب المعلمات والمعلمين، ومعالجة الممارسات الثقافية التمييزية، وضمان التغذية المتكافئة، وتوفير المرافق الصحية، وإتاحة المنح الدراسية.
- التأكيد على الحاجة إلى وضع سياسات شاملة لتوظيف المعلمين ورعايتهم وتدريبهم على أساليب التعليم الفعالة، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للاجئين والنازحين قسراً.

كما أصدر الاجتماع توصية إلى المنظمة بإعداد مشروع "**الاتفاقية العربية لضمان حق التعليم لضحايا النزاعات**" بناءً على مبادرتها التي تقدمت بها إلى الاجتماع.

5:3:3 مشروع اتفاقية ضمان حق التعليم في حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال في الدول العربية

نشأت الفكرة من المناقشات التي دارت مع ممثلي المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين لدى جامعة الدول العربية السفير/ كريم أتاسي، والأستاذ فايدار أيوب، أثناء الاجتماعات التحضيرية لاجتماع كبار المسؤولين عن تعليم اللاجئين في الدول العربية مايو 2017، حيث كانت المفارقة أن الدول العربية المستضيفة للاجئين الفلسطينيين والسوريين واليمنيين وغيرهم هي أصلاً من الدول غير الموقعة على الاتفاقية الدولية لحقوق اللاجئين وعديمي الجنسية 1951، أو من الدول التي أبدت تحفظاً على بعض بنودها، خاصةً ما يتصل بالحقوق المدنية للاجئين في الدول المستضيفة، ما يجعل تعاونها مع المفوضية محدوداً بحدود خطط التدخل المبرمة معها بشكل ثنائي والتي حملت عنوان " الخطة الإقليمية للاجئين والصمود" Regional Refugee & Resilience Plan (3RP).

وعلى ذلك فقد اقترحت إدارة التربية تخصيص اتفاقية منفصلة لضمان حق التعليم بوصفه حقاً إنسانياً خالصاً بعيداً عن ما تثيره الحقوق المدنية الأخرى من تحفظات وخلافات، بحيث تجذب الدول المتحفظة على الاتفاقية الدولية عوضاً عن موقفها الراهن.

ولتجنب القيود البيروقراطية التي فرضها المجلس الاقتصادي والاجتماعي على مبادرة تعليم الأطفال في مناطق النزاعات، تم تقديم الاقتراح إلى الاجتماع رفيع المستوى وتم تضمينه في التوصيات الصادرة عنه، ثم تم إرسال المسودة الأولى من مشروع الاتفاقية إلى كل من المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، والأمانة العامة لجامعة الدول العربية (قطاع الشؤون الاجتماعية ومنه إلى الإدارات المعنية وهي: إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، وإدارة المساعدات الإنسانية، وإلى قطاع شؤون فلسطين، وإلى إدارة الاتفاقيات والمعاهدات، وإدارة الشؤون القانونية).

وبعد إحداث التعديلات التي طلبتها تلك الجهات، وموافقة كل من إدارة الاتفاقيات والمعاهدات بالأمانة العامة، تم إرسال مسودة مشروع الاتفاقية إلى الدول العربية الأعضاء، حيث طلب بعضها إحداث تعديلاتٍ على بعض النصوص، وتلقت المنظمة موافقة صريحة على مشروع الاتفاقية من ثماني دول عربية.

وكانت الخطوة التالية هي العرض على المجلس التنفيذي للمنظمة في دورته العادية رقم رقم 108 ديسمبر 2017، والذي بدوره قرر بعد مناقشات ساخنة إرجاء البت في المشروع لمزيد من الدراسة.[23]

وعندما وافق المجلس التنفيذي على مبادرة إدارة المنظمة بوضع خطة عربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات في خضم جائحة كورونا، وهي المبادرة التي بدأت في مايو 2021 بتكليف مجموعة من الخبراء العرب، تمت مراجعة مشروع اتفاقية ضمان حق التعليم لضحايا النزاعات وتحت الاحتلال في الدول العربية الذي سبق عرضه على المجلس التنفيذي في ديسمبر 2017، وتم إدماج مواد هذا المشروع ضمن مشروع اتفاقية التعليم في حالات الطوارئ مع تمييزها في أجزاء مستقلة، حيث يجب التمييز بين حالات الطوارئ الناشئة عن الكوارث والأوبئة وغيرها وبين حالات الاحتراب واللجوء والاحتلال.

وقد تضمن الإطار التشريعي للخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات مشروعاً لاتفاقيةٍ عربيةٍ لضمان حق التعليم في حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال لترسيخ المبادئ الحاكمة للاستراتيجية، من حيث ديمومة الحق في التعليم، والمسؤولية الحكومية، ودوام التوقي والاستعداد، وتقاسم المخاطر، من خلال اثنتين وعشرين مادة في ثمانية أبواب (ملحق رقم1 من الخطة) تناولت التعريفات ونطاق ووسائل الإنفاذ، والتدابير والإجراءات المتخذة للاستعداد والترصد، وعند حلول الحالات التعليمية الطارئة، والتدابير والإجراءات المتعلقة بحماية المنظومات التعليمية أثناء حالات الطوارئ والنزاعات وتحت الاحتلال، والتدابير والإجراءات المتعلقة بالإتاحة والاعتماد في حالات اللجوء والنزوح، والتدابير والإجراءات المتعلقة بتقييم وتحسين جودة الفرص التعليمية، وتدابير دعم المنظومات التعليمية في الدول المضيفة ودول العبور،

وإجراءات ما بعد زوال حالات الطوارئ وتسوية النزاعات أو زوال الاحتلال، وأحكام خاصة بالأطراف ذات الصلة غير الموقعة على الاتفاقية.

وكان يتوقع عند الموافقة على تفعيل الخطة، وانضمام الدول إليها، تفعيل هذه الاتفاقية والملحق الإجرائي لها المتمثل في " دليل إجراءات وتدابير الترصد والاستجابة لحالات الطوارئ والأزمات التعليمية في الوطن العربي"، وتفعيل آليات الرصد من قبل مرصد الألكسو والمراصد الوطنية لمؤشرات الحالة التعليمية، ترصداً لحالات الطوارئ والأزمات التعليمية، وتوصيفاً لدرجاتٍ متدرجةٍ من الشدة، ووضع مجموعةٍ الإجراءات والتدابير الواجب اتخاذها عند إعلان حالة الطواري وأثناءها وبعد زوالها موضع التنفيذ.[24]

6:3:3 الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات

كما سبقت الإشارة، في نوفمبر 2020، وفي خضم جائحة كورونا، تقدمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى قطاع الشؤون الاجتماعية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية وإدارة التربية والتعليم والبحث العلمي بالأمانة العامة بمذكرة تتضمن اقتراحاً بوضع خطة عربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات، وقد لقيت المبادرة ترحيباً من الأمانة العامة، ما دفع المنظمة في مايو 2021 إلى تكليف مجموعة من الخبراء من مصر وتونس بإعداد مشروع الخطة وفقاً للتصور الذي وضعته إدارة التربية.

وقد تصدرت وثيقة الخطة عبارة محورية تبين مدى قناعة واضعيها ووعيهم بمفهوم الأمن القومي العربي جاء فيها: .. *"ويبقى السعي إلى بناء القدرات العربية، وإرساء الآليات الكفيلة بترصد الأوضاع الطارئة والأزمات التعليمية، القادرة على تشخيص تلك الحالات وتعيين طبيعتها وشدتها والاحتياجات التربوية اللازمة لمواجهتها، الضامنة لاستمرارية التعليم خلالها بكفاءةٍ وإنصاف، والتعافي منها بأقل الخسائر والأضرار..، يبقى ذلك السعي إلى بناء القدرات وإرساء تلك الآليات أولى وأكثر نجاعة واستدامة من السعي إلى الاستجابة الجزئية للأزمات بمنطق ردة الفعل الموضعية*

المحدودة، ويبقى امتلاك المنظومة الوقائية الشاملة المرنة الكفوءة أولى من البحث عن وصفات علاجية، هي على أهميتها وضرورتها، قاصرة على أن ترمم عطبا هنا وتصلح خللا هناك، ما تلبث الظروف والأوضاع الطارئة والاستثنائية أن تُعيده من جديد، في منطقة من العالم اختصتها طبيعتها الجيوستراتيجية الفريدة بخصائص تجعلها دائمًا في عين عواصف الصراعات الدولية على الموارد الطبيعية والنفوذ، والآثار والعوارض السلبية للتنوع الإنساني بأشكاله المتعددة." (25)

كما تضمنت المبادئ الأساسية والمنطلقات للخطة كل من:

١. مبدأ صون البقاء من أجل الاستدامة: وهو الذي أكدته "رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030"

٢. مبدأ ديمومة الحق في التعليم: إذ لا يسقط الحق في التعليم الجيد للجميع بحلول الظروف الطارئة أو الكوارث والأزمات، بل على العكس: يُمثل التعليم في ظل تلك التهديدات طوق النجاة الحقيقي منها، ويظل في صدارة أولويات الجهود المبذولة لصون حياة الناس وإغاثتهم وتمكينهم من الاستمرار والتقدم.

٣. مبدأ المسؤولية الحكومية: من حيث تمكين الجميع من مواصلة التعلم أنى كانت وضعياتهم مسؤولية الحكومات بالأساس، وهو أحد أهم مصادر شرعيتها، وأحد أهم عناصر مساءلتها، ولا يعني قصور إمكانات بعض الحكومات عن توفير فرص التعليم في بعض أحوال الكوارث والأزمات الكبرى إعفاؤها من تلك المسؤولية، بل تظل قائمةً بطلب المعاونة والتنسيق مع الجهات الصديقة والمنظمات المساندة، ويعد التعاون الإقليمي بين مجموعات الدول العربية كافة وشبه الإقليمي بين الدول المتجاورة منها لتأمين حق التعليم لمواطنيها في أحوال الطوارئ وقبل وقوعها أحد أهم واجباتها المستدامة.

٤. مبدأ دوام التوقي والاستعداد : فالتخطيط للتعليم في أحوال الطوارئ والأزمات واجب مستدام وليس استجابة مؤقتة لوقوع الظرف الطارئ أو حلول الكارثة،

وهو أحد أركان التخطيط الاستراتيجي للتربية والتعليم في أي مجتمع، شأنه في ذلك شأن المحافظة على الاحتياطيات الاستراتيجية من الطاقة والسلع والأرصدة النقدية بل ويفوقها أهمية.

٥. مبدأ تقاسم المخاطر: إذ يجب أن تتصدر أولوية التعاون شبه الإقليمي (بين مجموعات الدول العربية المتجاورة)، والإقليمي (مجموعة الدول العربية كاملة) لضمان التعليم في الطوارئ والأزمات الفكر الاستراتيجي للدول، حيث تمتد مخاطر الحرمان منه لتصيب المجتمعات والبلدان والأقاليم المحيطة ولا يقتصر أثرها على موفع الكارثة أو الأزمة، وتُعد المشاركة في تقاسم المسؤوليات والكلفة للتوقي من مخاطر الحرمان من التعليم تطبيقاً لمبدأ مستقر في الفكر الاقتصادي يضمن للمتقاسمين شعوراً دائماً بالأمان، وحافزاً للتقدم في مجالات التنمية المتعددة.

وإضافة إلى المبادئ السابقة، إنطلقت الخطة من منطلقاتٍ فكريةٍ ووجوديةٍ مستقرة وراسخة في الوعي العربي والضمير الإنساني من أهمها:

- وحدة المصير الإنساني: أحد أهم مقومات الضمير الإنساني هي وحدة مصير الوجود البشري، وهو أيضاً أحد أبرز المقومات الواقعية للمنطقة العربية التي تؤيدها حقائق التاريخ والجغرافيا دون استغراقٍ في الرومانسية، وأحد اهم الدروس المستمدة من التجارب التاريخية لمجتمعات وشعوب المنطقة، ما يجعل حالات الطوارئ في بعضٍ منها بمثابة الموجات الارتدادية متزايدة ومتسعة الأثر، والتي لا تقف عند حدود منطقةٍ أو إقليم، ما يقطع بحتمية التكاتف في مواجهتها.
- استدامة التعلم مدى الحياة: استقر في الضمير الإنساني أن استمرار الإنسان في التعلم مدى حياته في كافة مراحلها ووضعياتها حقٌ وواجبٍ إنساني معاً في

آن، بما في ذلك التعلم في الوضعيات الاستثنائية والطارئة التي ربما يكون التعليم ضرورياً لتجاوزها والتعافي من تداعياتها.

- الإنصاف بوصفه أساساً للاستدامة : ترتبط دلالة مفهوم الاستدامة في الأدب التنموي بحفظ حقوق الأجيال القادمة في الموارد والفرص، وعدم جور الأجيال الراهنة على تلك الحقوق بما يعني إنصاف تلك الاجيال، كما تتسع تلك الدلالة لتشمل الإنصاف بين أبناء شعوب ومجتمعات الأجيال الراهنة وتكافؤ الفرص فيما بينهم، وهو ما قد تحول اوضاع الطوارئ لأسبابٍ قاهرة دون تحقيقه، فتتحمل جماعات ومجتمعات تبعاتها دون ذنبٍ منها. خاصةً الكوارث الطبيعية والأوبئة ونحوها.

وقد استندت الخطة إلى تحليل استراتيجي للوضع التعليمي العربي الراهن، والذي أظهر النتائج التالية:[26]

يتسم واقع التعليم في الدول العربية بالتنوع والتفاوت الشديدين، وتقصر منهجيات ومداخل التحليل عن التعامل مع ذلك الواقع غير المتجانس، ويتطلب الأمر إجراء العديد من الدراسات الوصفية والتشخيصية على المستويات الوطنية وشبه الإقليمية والإقليمية، وبشكلٍ عام تشير التقارير والدراسات الوصفية المتوفرة حول الوضع الراهن للمنظومات التعليمية العربية إلى ما يلي:

أولا: نقاط القوة

مع أخذ التفاوت الواضح بين الأوضاع التعليمية بالدول العربية في الاعتبار، والتأكيد على صعوبة الإشارة إلى كل حالةٍ بعينها؛ هناك مجموعة من نقاط القوة تميز المنظومة التعليمية بوجهٍ عام من أهمها:

- مراكز متقدمة في التقارير الدولية لجودة التعليم تُحرزها بعض منظومات التعليم الخليجية.
- نسب معتبرة من الموازنات في عدد من الدول العربية مخصصة للإنفاق على التعليم بحكم الدستور.

- حجمٌ متنامٍ من الاستثمارات الخاصة والأهلية الموجهة إلى قطاع التعليم في عددٍ من الدول العربية.
- تزايد أعداد خبراء التربية والتعليم العرب وكذا الأطر التربوية المؤهلة في مجالات التعليم وبناء المناهج والبرامج التعليمية والرعاية النفسية والاجتماعية واختصاصيي تقنيات التعليم .
- تزايد حجم البحوث وعدد المجلات العلمية المتخصصة في المجال التربوى، وعدد الكليات والمعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين والممارسين التربويين.

ثانيا: نقاط الضعف

- انهيارٌ تامٌ أو جزئي للمنظومات التعليمية في كلٍ من: الصومال، واليمن، وسوريا، والعراق، وليبيا، وحرمان نحو خمسة عشر مليوناً من النازحين واللاجئين في سن التعليم من مواصلة تعليمهم.
- أوضاعٌ تعليمية صعبة في ظل الاحتلال في فلسطين، وتحدياتٍ ثقافيةٍ وتنمويةٍ هائلةٍ لنظم التعليم الوطنية في جيبوتي وجزر القمر.
- فجواتٌ كميةٌ ونوعية بين فرص التعليم في بعض الدول العربية وباقي الدول، وبين المناطق والأقاليم داخل البلد الواحد.
- تعدد أشكال تنظيم مراحل التعليم النظامي (السلم التعليمي)، وغياب الوصف الموحد للمؤهلات الدراسية العربية والأطر التشريعية الموحدة المنظمة لمعادلتها.
- اتساع الفجوات الكمية والنوعية بين مخرجات التعليم في الدول العربية ومتطلبات التوظيف والعمل، وغياب التخطيط والتنسيق المشترك بين القطاعين.
- تفاقم الاختلالات الهيكلية في التمويل والإنفاق الحكومي على التعليم، وتراجع السياسات الداعمة لتكافؤ الفرص في ظل تنامي حجم التعليم الخاص والأهلي والأجنبي في معظم الدول العربية.

- ضعف البنى التحتية والتقنية والمعلوماتية في أغلب النظم العربية وعدم استعدادها لدعم التعلم من بعد والتعليم المدمج وغيرها من الصيغ البديلة ناهيك عن دعم التعليم التقليدي.
- تجدد منابع الأمية الهجائية وازدياد أعداد الأميين والمحرومين في العديد من الدول العربية بالرغم من الجهود الوطنية المبذولة.

ثالثا: الفرص

- توافر الإرادة السياسية بالدول العربية وازدياد أهمية الدور الإقليمى لجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- دعم دولي وأممي ضخم لقطاع التعليم في أغلب الدول العربية من خلال المشروعات التعليمية في البنية التحتية وتطوير المناهج ومنظومات المعلومات وتقنيات التعليم.
- بقية من فوائض مالية ضخمة يتم توجيهها للتعليم في الدول النفطية بالرغم من كبوات الأسعار.
- تنامي غير مسبوق لأهمية التعليم لدى قطاعاتٍ واسعةٍ من المواطنين في كافة الشرائح الاجتماعية والاقتصادية ينعكس على نسبة الإنفاق على تعليم الأبناء من إجمالي مداخيل الأسر.

رابعا: التهديدات

- استمرار النزاعات ومظاهر الاحتراب الداخلي في عدد من الدول العربية، وتزايد أعداد المحرومين من مواصلة التعليم بسببها تحت النار وفي وضعيات النزوح القسري واللجوء.
- استمرار الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين ومظاهر التضييق على التعليم لأبنائها.
- استمرار الأزمات السياسية المزمنة في بعض الدول العربية وتأثيراتها المباشرة على سياسات التعليم فيها.

- استمرار جائحة كورونا وتحور سلالاتها، وتباطؤ معدلات التحصين في ظل بنية تحتية صحية متواضعة في أغلب الدول العربية.
- عدم تقبل المجتمع المحلّي لمخرجات التعلّم من بعد والبرامج غير النظامية.

وشملت الخطة من مجموعة الوثائق المتآزرة التالية:

أولا: الإطار العام للخطة (الوثيقة رقم 1)

وتتضمن العناصر التالية:

- الإطار المفاهيمي والاستراتيجي.
- الإطار التنفيذي (الآليات والبرامج والمشروعات)، ويتضمن 33 نشاطاً تتنوع ما بين إعداد حملات توعوية، وإعداد أدلة وحقائب تدريبية، وتدريب للأُطر والخبراء بالمراصد الوطنية وفي مراكز التقويم الوطنية، وإرساء قواعد بيانات وطنية، وإعداد بطاريات اختبارات وبنوك أسئلة.. إلخ
- الإطار التشريعي
  - مشروع اتفاقية ضمان حق التعليم أثناء الطوارئ.
  - مشروع اتفاقية معادلة الشهادات.
  - مشروع اتفاقية الموارد المفتوحة.

ثانيا: الأدوات الرئيسة للخطة

الوثيقة رقم(2) تقرير حول الجهود العربية لمواجهة حالات الطوارئ التعليمية.

الوثيقة رقم (3) دليل إرشادي للترصد لحالات الطوارئ التعليمية ومواجهتها.

الوثيقة رقم (4) دليل ارشادي في التعليم والتعلم في حالات الطوارئ والأزمات.

الوثيقة رقم (5) الإطار العربي لوصف مؤهلات التعليم العام.

الوثيقة رقم (6) دليل الموارد التعليمة المفتوحة لضمان استمرارية التعليم والتعلم خلال الطوارئ والأزمات.

الوثيقة رقم (7) دليل ضمان جودة التعلم الإلكتروني.

وقد روجعت وثائق الخطة وتم اعتمادها خلال المراحل التالية:

- روجعت من قبل الأمانة العامة لجامعة الدول العربية بإداراتها المعنية.
- ومن قبل اللجان الوطنية بالدول الأعضاء.
- ومن قبل اللجنة الاستشارية الدائمة لإدارة التربية (تضم خبراء مرشحين من قبل بعض الدول الأعضاء).
- كما قرر المجلس التنفيذي في دورته رقم (116) تشكيل لجنة من ست دول عربية (مصر، والمملكة العربية السعودية، وعمان، وليبيا، وتونس، والمملكة المغربية) لمراجعة وثائق الخطة وإبداء الملاحظات عليها، وعقدت اللجنة اجتماعاً مع فريق إعداد الخطة بتاريخ 15 فبراير 2022 لمنأقشة الملاحظات.
- وقد وافق المجلس التنفيذي في اجتماعه في الدورة العادية رقم (117) بتاريخ 19 مايو 2022 على مشروع الخطة، وقرر رفعه إلى المؤتمر العام للمنظمة للموافقة عليه في اجتماعات الدورة رقم (26).
- وقد اعتمد المؤتمر العام للمنظمة مشروع الخطة في دورته رقم (26) بتاريخ 21 مايو 2022.

وبرغم أن توجيه الأمين العام لجامعة الدول العربية إلى المنظمة بإعداد الخطة قد تضمن رفع مشروع الخطة بعد اعتماده من المؤتمر العام للمنظمة إلى القمة العربية[27]، فقد خلا جدول أعمال اجتماع المجلس الاقتصادي والاجتماعي على مستوى الخبراء وكبار المسؤولين بتاريخ 27 أكتوبر 2022 المختص بإعداد جدول أعمال القمة رقم (31) من أية إشارة إلى مشروع الخطة.[28]

وهكذا لم يجد مشروع الخطة طريقه إلى التفعيل بالرغم عِظم الطموحات التي كانت معلقة به في البداية، وبالرغم من كونه تضمن توجهاً عاماً نحو بناء القدرات العربية لمواجهة حالات الطوارئ التعليمية، وليس فقط مواجهة تلك الحالات عند حدوثها، ما كان يستوجب البدء فوراً في بنائها، عوضاً عن الانتظار حتى تحل كوارث وأزمات جديدة لاتكون تلك القدرات جاهزة لمواجهتها.

خاتمة

يتضح من النماذج السابقة أن العمل العربي المشترك في مجال التربية والتعليم لتحقيق مفهوم الأمن التربوي العربي، والذي هو جزء مهم وجوهري من مفهوم الأمن القومي العربي، يواجه عدداً من الإشكاليات التي تحد من فاعليته وتأثيره:

أولاها: سيطرة المفهوم الأمني الكلاسيكي المتصل بالحدود الجيوسياسية، والقوة العسكرية، والتحالفات والتهديدات السياسية، وبالتالي ضعف الإيمان بكون التعليم جزءاً حقيقياً من ذلك الأمن.

وثانيها: التأثير السلبي للخلافات "العربية/العربية" الناشئة عن تناقض نظم الحكم أو النزاعات الحدودية وغيرها من الأسباب على أنشطة العمل العربي المشترك عموماً والتربوي خصوصاً، حيث تواجه الكثير من الصعوبات اللوجيستية والتمويلية.

وثالثها: يرتبط بالعاملين السابقين وهو اعتبار الحكومات العربية أن إرساء السياسات واتخاذ القرارات التي يتطلبها تطبيق المفهوم إنما تتعارض مع مفهوم السيادة الوطنية وتنتقص منها، باعتبار السياسات والنظم التعليمية من مظاهر تلك السيادة، والمحصلة أن المجتمعات العربية على ما بينها من تفاوتٍ تشترك جميعها في الوقوع فريسة لما يُسمى بحروب الجيل الرابع، والتي تستهدف تحللها ذاتياً وداخلياً في ظل غياب الأمن التربوي العربي.

مصادر الدراسة الأولى

١. أحمد يوسف عبد النبي (2023) "مفهوم الأمن القومي العربي: نشأة وتطور المفهوم، الأسس، المستويات، الركائز، الأبعاد"، مجلة أكاديمية ناصر العسكرية للدراسات العليا، العدد الثاني صص 156-157

٢. مركز تنسيق التعريب بالرباط (1982): ميثاق الوحدة الثقافية العربية ودستور المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة اللسان العربي المبين، مج 19، ع 1

٣. محيي الدين سليمان (2004): " العمل العربي المشترك: آمال وعقبات ونتائج : تاريخ سياسي ومؤسساتي : فترة تونس، ١٩٧٩-١٩٩٠ ، تقديم الشاذلي القليبي" ، منتدى الفكر العربي، عمان

٤. مصطفى عثمان إسماعيل (2009) " الأمن القومي العربي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ص 23

5. معهد البحوث والدراسات العربية (2017) الأمن القومي العربي، تحول خريطة التهديدات والاستراتيجية المقترحة للمواجهة، إعداد إيمان رجب، القاهرة، صص 36- 44

6. أحمد يوسف عبد النبي (2023) "مفهوم الأمن القومي العربي: مرجع سابق، نقس الموضع

7. أحمد أمين عبد العال (2018) الأمن القومي العربي بين النظرية والتطبيق، المركز الديمقراطي العربي، على الرابط:

الأمن القومي العربي بين النظرية والتطبيق – المركز الديمقراطي العربي(democraticac.de)

8. معهد البحوث والدراسات العربية (2017) الأمن القومي العربي، تحول خريطة التهديدات والاستراتيجية المقترحة للمواجهة، مرجع سابق، صص 55-70

9. في هذا الصدد راجع:

- Lesley Vidovich (2001), A Conceptual Framework for Analysis of Education Policy and Practices Paper proposed for presentation at the

Australian Association for Research in Education, Fremantle December , 2001.P. 11

10. سعيد إسماعيل علي (1989) " الأمن التربوي العربي، سلسلة قضايا تربوية (3)، عالم الكتب، القاهرة.

11. أحمد أمين عبد العال، مرجع سابق. نفس الموضع

12. الموقع الرسمي لجامعة الدول العربية، لجنة التنسيق العليا للعمل العربي المشترك
مؤسسات وآليات عربية(lasportal.org)

13. من واقع عمل المؤلف مديراً لإدارة التربية بالمنظمة في الفترة من أغسطس 2016 إلى يوليو 2018 واطلاعه على وثائق خطط العمل، وكذلك عضويته في مجلس البرامج بالمنظمة.

14. الموسوعة الفلسطينية على الرابط:
الموسوعة الفلسطينية | مرجع شامل يقدم فلسطين تاريخا وأرضا وشعبا وقضية وجهادا(archive.org)

15. جامعة الدول العربية، الأمانة العامة: اللجنة الدائمة للبرامج التعليمية الموجهة إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة
نبذة عن اللجنة(lasportal.org)

16. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية (2017)، البقاء من أجل الاستدامة، "رؤية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة حتى عام 2030"، مجلة تعليم الجماهير، س 43، ع 63، ص 11

17. نفس المصدر ، صص 14–15

18. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2016): جدول أعمال الدورة 18 للجنة المشتركة للبيئة والتنمية في الوطن العربي، 306 ديسمبر 2016

19. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – إدارة التربية (2017) "مبادرة الأكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات: سوريا، اليمن، ليبيا، العراق، والصومال، وتحديات التعليم في دولة فلسطين تحت الاحتلال الإسرائيلي" الإصدارات(alecso.org)

20. محمد عبد الخالق مدبولي (2018): جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لضمان حق التعليم لضحيايا النزاعات النزاعات وتحت الاحتلال في المنطقة العربية"، المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة المنوفية بعنوان " تربية الفئات المهمشة في المجتمعات العربية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، الفرص والتحديات، شبين الكوم، ص 138

21. ظل المؤلف أثناء عمله مديراً لإدارة التربية بالألكسو ينتظر لمدة عام كامل موافقة السلطات اللبنانية والتنسيق مع مفوضية شؤون اللاجئين على زيارة مخيمات اللاجئين السوريين في لبنان.

22. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، (2017)، "إعلان تونس الصادر عن الاجتماع الإقليمي رفيع المستوى حول تعليم اللاجئين في المنطقة العربية"، تونس ، صص 3-4

23 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2017)، أمانة المجلس التنفيذي والمؤتمر العام، قرار المجلس التنفيذي للمنظمة في دورته رقم (108) بتاريخ 14 ديسمبر

24 المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2022) وثيقة "الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات، ص 70

25 المرجع السابق، صص 4،5

26. اعتمدت الخطة في التحليل الاستراتيجي للموقف الراهن لنظم التعليم العربية على مصادر عديدة من أهمها:

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم بالوطن العربي، (7-12 ديسمبر 2016) نتائج الدراسة الوزارية حول" واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره"، إعداد سامي الخصاونة وآخرين. الأردن، البحر الميت 2016
- ______________________________، سلسلة إصدارات مرصد الألكسو (1) " الأمية في الوطن العربي"، مارس 2018
- ______________________________، سلسلة إصدارات مرصد الألكسو (2) " قراءة في واقع التعليم في الوطن العربي"، أبريل 2018

- ________________________، سلسلة إصدارات مرصد الألكسو (8) " التنمية المستدامة وقطاع التربية في الوطن العربي"، مارس 2019
- منظمة الأمم المتحدة للأطفال اليونسيف: حالة الأطفال في العالم 2016، فرصة عادلة لكل طفل

https://www.unicef.org/arabic/sowc2016

- مكتب الأمم المتّحدة لتنسيق الشؤون الإنسانيّة: لمحة عامة عن الاحتياجات الإنسانية – اليمن

http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2016_HNO_Arabic.pdf

- منظمة الأمم المتحدة للأطفال اليونسيف: التّقرير السّنوي 2015

https://www.unicef.org/publications/index_92018.html

- المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، إحصائيات

http://www.unhcr.org/ar/4be7cc27540.html

- إليزابيث بوكنر، ودومينيك سبنسر، تعليم اللاجئين السوريين في لبنان، مؤسسة كارنيجي للسلام الدولي، مايو 2016

http://carnegieendowment.org/sada/63514

- شيلي كالبرتسون، ولؤي كونستانت، تعليم الأطفال اللاجئين السوريين، إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن، مؤسسة RAND سنتامونيكا، كاليفورنيا، 2015

http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859z1.arabic.pdf

27. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2020) مذكرة ألامانة العامة لجامعة الذول العربية/ قطاع الشؤون الاجتماعية رقم (20/ 5/3966) بتاريخ 13 أكتوبر 2020

28. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (2022)، جدول أعمال اجتماع المجلس الاقتصادي والاجتماعي على مستوى الخبراء وكبار المسؤولين للإعداد للقمة العربية رقم (21) بجمهورية الجزائر الديمقراطية، الجزائر 26، 27 أكتوبر 2022
القمم(lasportal.org)

الدراسة الثانية

التدخل التربوي لصالح ضحايا النزاعات واعتبارات الأمن القومي.. أهمية دراسة السياق

الدراسة الثانية

التدخل التربوي لصالح ضحايا النزاعات واعتبارات الأمن القومي.. أهمية دراسة السياق*

١ .مقدمة

تستمر معاناة النزوح واللجوء في عددٍ من المجتمعات العربية لقطاعات غير قليلة من سكانها، وهي معاناةٌ توارثتها في بعض الحالات أجيالٌ متعاقبة، نشأ أغلبها محروماً من المقومات الطبيعية السوية المعتادة لمفهوم الوطن، وتشكلت خبرته ووجدانه على نحوٍ يستدعي من كافة الأطراف عنايةً خاصةً واهتماماً بالغاً، لكونه جزءاً من النسيج الإنساني الواجب مساعدته، ورصيداً معتبراً من رأس المال البشري الواجب الاستثمار فيه، ورقماً صعباً في معادلة الأمن القومي العربي لا يمكن تجاهله.

وتشي الظروف والملابسات الدولية والإقليمية، ناهيك عن التعقيدات الداخلية في تلك المجتمعات، باستمرار تلك المعاناة لآجالٍ زمنيةٍ ممتدةٍ لاحقاً، ما يستوجب التخطيط لمجابهة آثارها ونتائج استمررها على المدى البعيد، والتسلح بأدواتٍ ومنهجياتٍ علمية منضبطةٍ لمقاربتها.

ولعل أكثر الفئات معاناةً في وضعيات اللجوء هن النساء، ذلك لاقتران هشاشة التصنيف والتكوين الاجتماعي والثقافي للإناث في مجتمعٍ ذكوريٍ مع جسامة المسؤوليات والأدوار الملقاة عليهن، ولطبيعة النزاعات المُنشِئة لوضعيات اللجوء، التي تفرض على الذكور رجالاً ومراهقين وأطفالاً المشاركة بأشكالٍ متعددةٍ ومتفاوتةٍ في أعمال العنف المتبادل، بينما تنوء النساء بأعباء رعاية الأسرة والأبناء والحفاظ على التماسك الاجتماعي والتنشئة وصناعة المستقبل.

---

* استناداً إلى جزء من عمل أنجز بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) مع بعض الإضافات والتعديلات

وتمر بعض مجتمعات الوطن العربي منذ نحو ثلاثة عقود بأزماتٍ سياسيةٍ عنيفة، عصفت بكثيرٍ من مقومات الدولة الوطنية الحديثة فيها، وقوضت دعائم السلام والتماسك الاجتماعي بها، وفرضت على قطاعاتٍ من سكانها النزوح واللجوء، وكانت المرحلة الأولى في الصومال، ثم تبعتها بلدانٌ أخرى في المرحلة الثانية نتيجةً لملابساتٍ سياسية ومجتمعية متنوعة، ناهيك عن معاناة الشعب الفلسطيني المستمرة التي تتخطى منتصف العقد الثامن، ما مثل ملمحاً أساسياً من ملامح الحياة لسكان هذه المنطقة، إذ يمثل النازحون واللاجئون فيها نسبةً معتبرةً من مجموع هذه الفئة من البشر على مستوى العالم.

وطوال هذه العقود كانت الجهود الأممية والدولية، الحكومية منها وغير الحكومية، المبذولة لإغاثة وإعانة هؤلاء الضحايا تستند إلى مقارباتٍ منهجية وإجرائية متنوعة، أفلح البعض منها في معالجة المشكلات والأزمات على الأرض بدرجاتٍ متفاوتة، وأخفق بعضها الآخر، وتراكمت جراء تلك المقاربات والممارسات قاعدة معرفية هائلة من أدبيات العمل الإغاثي/الإنساني/التنموي، ما يتيح للمهتمين فرصة جيدة لتصميم مقارباتهم في كل حالة وفقاً لمقتضياتها وخصوصيتها، مستفيدين من ذلك التراث المعرفي المتراكم.

وفي الحالة العربية الراهنة، تتعدد وضعيات وملابسات النزوح واللجوء وتتفاوت في شدتها، وتختلف فيها تبعاً لذلك مظاهر الحرمان ودرجاته، كما تختلف آليات العمل ولوجيستياته من جهةٍ معاونةٍ إلى أخرى.. ما يصب في اتجاه تفريد المقاربات والخطط الإغاثية والتنموية، ويستلزم الاطلاع على خلاصة التجارب السابقة، والتمكن من منهجيات دراسة الواقع ومشكلاته، والتخطيط من أجل تحسينه وتجاوز أزماته.

ويظن بعض التربويين أن الاستجابة للمتطلبات والاحتياجات التربوية والتعليمية لضحايا النزاعات واللاجئين هي مسألة فنية محضة، وأن ليس للسياق السياسي والأمني والاقتصادي من تأثيرٍ يذكر على طبيعة وجودة التدخل التربوي، ناهيك عن تأثيره على قضية الأمن القومي العربي بوصفها بعيدة عن نطاقهم المعرفي، بيد أن كثيراً من

النزاعات هي في الأصل نتائج لممارسات سياسية وأمنية ذات أبعادٍ تربويةٍ موجهة أيديولوجياً، ما يجعل المضامين المضمرة في برامج التدخل والاستجابة ذات حساسية خاصة.

٢. الإطار المفاهيمي

توفر المرجعية الأممية رصيداً مهماً من التعريفات للمصطلحات الخاصة بوصف الحالات الإنسانية غير الاعتيادية وتشخيصها والتدخل فيها، وهو رصيدٌ راكمته الخبرات المتوالية في المجال والتي تتسم بالتنوع الشديد، ما يتطلب من القائمين على تصميم البرامج دقةً بالغةً في استخدام المصطلحات وما تعكسه من مفاهيم ومبادئ عامة أرستها المواثيق والعهود الدولية ذات الصلة.

1:2 طائفة المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بحرية التنقل

حرية التنقل إحدى الحريات التي أقرتها المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، فقد جاء في (المادة 13 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان): أن " لكل فردٍ حرية التنقل واختيار محل إقامته داخل حدود كل دولة"، كما "يحق لكل فردٍ أن يغادر أية بلاد بما في ذلك بلده كما يحق له العودة إليها" ، كما جاء في (المادة 12 منّ العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية) أن "لكل فردٍ حرية التنقل واختيار مكان سكناه في أي مكان في نطاق الدولة التي يتواجد فيها بشكلٍ شرعي"، كما "يحق لأي فرد أن يغادر أية دولة بحريةٍ بما في ذلك دولته هو" .

وتعد جهود التدخل في حالات الانتقال الطارئة للأفراد والجماعات في الظروف الاستثنائية سياقاً خاصاً للتأكيد على تمتعهم بهذا الحق رغم تلك الظروف، وهو ما تحرص على تأكيده كافة الهيئات والمنظمات العاملة في المجال من خلال وثائقها الرسمية وبرامجها واختيارها لمنسوبيها.

1:1:2 سياق الهجرة

بالرغم من كونه فرعاً من حق التنقل، فهو يحظى باهتمام المنظومة الأممية لتنظيم ممارسته وحفظ الحقوق لكافة أطراف العلاقة، خاصةً إذا كان لأغراضٍ اضطرارية:

<u>المهاجر:</u> رغم أنه لا يوجد تعريفٌ متفقٌ عليه قانونيًاً، تعرف الأمم المتحدة المهاجر أنه "شخص أقام في دولةٍ أجنبيةٍ لأكثر من سنة بغض النظر عن الأسباب سواءً كانت طوعيةٍ أو كرهية، وبغض النظر عن الوسيلة المستخدمة للهجرة سواء كانت نظامية أو غير نظامية". إلا أن الاستخدام الشائع للفظة يتضمن أنواعًا محددة من المهاجرين قصيري الأجل مثل عُمال المزارع الموسميين الذين يسافرون لفتراتٍ قصيرةٍ للعمل بزراعة منتجات المزارع وحصادها.[1]

<u>وترافق هذا العريف مجموعة مكملة من التعاريف في السياق ذاته هي:</u> [2]

<u>بلد المقصد</u> – في سياق الهجرة، **بلد هو المقصد** لشخصٍ أو مجموعةٍ من الأشخاص، بغض النظر عما إذا كانوا يهاجرون بانتظامٍ أو بشكلٍ غير منتظم.[3]

<u>بلد المنشأ</u> – في سياق الهجرة، بلد الجنسية أو الإقامة المعتادة السابقة لشخصٍ أو مجموعةٍ من الأشخاص الذين هاجروا إلى الخارج، بغض النظر عما إذا كانوا يهاجرون بانتظام أو بشكل غير منتظم.

<u>بلد العبور</u> – في سياق الهجرة، البلد الذي يمر به شخصٌ أو مجموعة من الأشخاص في أي رحلة إلى بلد المقصد أو من بلد المقصد إلى بلد المنشأ أو الإقامة المعتادة.[4]

مع ملاحظة أن هناك بعد مؤقت في مفهوم العبور، ومع ذلك، بالنسبة للعديد من المهاجرين، ولا سيما أولئك الذين يهاجرون بشكلٍ غير نظامي، يمكن أن تستغرق الرحلة

إلى الوجهة المقصودة شهوراً أو سنوات، وهذا يتحدى مفهوم العبور ذاته ويثير السؤال حول مقدار الوقت الذي يجب أن يمر حتى يتم اعتبار بلد العبور وجهة للهجرة[5]

الهجرة الداخلية – حركة الأشخاص داخل الدولة التي تنطوي على إنشاء إقامة مؤقتة أو دائمة جديدة.[6]

مع ملاحظه أنه يمكن أن تكون حركات الهجرة الداخلية مؤقتةً أو دائمةً وتشمل أولئك الذين نزحوا من مكان إقامتهم المعتاد مثل النازحين داخلياً، وكذلك الأشخاص الذين يقررون الانتقال إلى مكانٍ جديد، كما هي الحال في حالة الهجرة من الريف إلى الحضر، ويشمل المصطلح أيضاً كلاً من المواطنين وغير المواطنين الذين ينتقلون داخل الدولة، شريطة أن يبتعدوا عن مكان إقامتهم المعتاد.

التهجير القسري: في القانون الدولي الإنساني، يُحظر التهجير(القسري) للمدنيين ويشكل جريمة حربٍ في أوقات النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، إلا عندما يكون ذلك ضرورياً لأسبابٍ أمنيةٍ أو عسكريةٍ قهرية[7]

وتتعدد أشكال الهجرة والتهجير في الحالة العربية، بالرغم من محاولة كثير من النظم نفي الفكرة وإنكارها، خاصة وأن التركيبة السكانية في البلدان العربية تتسم بقدر من الفسيفساء العرقي والطائفي والمذهبي، لكن حالاتٍ معدودةٍ فقط هي التي تشتهر وضعياتها إعلامياً بسبب فجاجة الإجراءات المتخذة ضد هؤلاء (المواطنين) المُهجرين قسرياً من قَبل حكوماتهم، لدرجة تناولها في التقارير الدورية الصادرة عن المنظمات الدولية المختصة والمجلس الدولي لحقوق الإنسان.

وتندر الدراسات المتخصصة التي تناولت التداعيات التربوية والتعليمية لتلك الممارسات، خاصة إذا تمت من قبل حكومات عربية ضد بعض مواطنيها، حيث يصعب رصد وتقييم تلك التداعيات بسبب مبدأ السيادة الوطنية لتلك الدول، أما بعض الحالات التي شهدت تدخلاً أممياً بموجب قرارات الأمم المتحدة أو منظومة العدالة الدولية (محكمة العدل الدولية و محكمة جرائم الحرب) فقد رافق التدخل التربوي عدداً

منها، لكنه تم وفقاً للمناهج والنظم الوطنية الرسمية على استحياء، بالرغم من كون تلك المناهج في الأصل غير منصفةٍ لفئات الضحايا وثقافاتهم الفرعية.

2:1:2 سياق النزوح واللجوء

اللاجئ : وفقًا لاتفاقية 1951 بشأن اللاجئين، يُعَرَّف اللاجئ بأنه كلٍ "يوجد خارج دولة جنسيته بسبب تخوفٍ مبررٍ من التعرض للاضطهاد لأسباب ترجع إلى عرقه، أو دينه، أو جنسه، أو انتمائه لعضوية فئة اجتماعية معينة، أو آرائه السياسية، وأصبح بسبب ذلك التخوف يفتقر إلى القدرة على أن يستظل بحماية دولته أو لم تعد لديه الرغبة في ذلك."[8]

النزوح هو حركة الأشخاص الذين أضطروا، أو أجبروا، على الفرار أو مغادرة منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، من أجل تجنب آثار النزاع المسلح، أو حالات العنف المعمم، أو انتهاكات حقوق الإنسان، أو الكوارث الطبيعية، أو الكوارث التي من صنع الإنسان.[9]

مع ملاحظة أنه، وخلافاً للمبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي، يهدف التعريف أعلاه إلى تغطية التهجير الداخلي والعابر للحدود على حدٍ سواء، وينص المبدأ رقم (6) من المبادئ التوجيهية على الحق في الحماية من التشريد التعسفي، ويعتبر التشريد تعسفياً في الظروف التالية:

"(أ) عندما يستند إلى سياسات الفصل العنصري، أو "التطهيرالعرقي،" أو الممارسات المماثلة التي تهدف إلى/أو تؤدي إلى تغيير التكوين الإثني، أو الديني، أو العرقي للسكان المتضررين.

(ب) في حالات النزاع المسلح، ما لم يقتضي ذلك أمن المدنيين المعنيين، أو لأسبابٍ عسكريةٍ قهرية.

(ج) في حالات المشاريع الإنمائية الواسعة النطاق التي لا تبررها المصالح العامة الملحة والغالبة.

(د) في حالات الكوارث، ما لم تتطلب سلامة وصحة المتضررين إجلاءهم.

(هـ) عندما يستخدم كعقاب جماعي.

<u>النازحون داخلياً</u> – الأشخاص أو المجموعات الذين أُجبروا على الفرار أو مغادرة منازلهم، أو أماكن إقامتهم المعتادة، ولا سيما نتيجة/أو من أجل تجنب آثار النزاع المسلح، أو حالات العنف المعمم، أو انتهاكات حقوق الإنسان، أو الكوارث الطبيعية، أو الكوارث التي من صنع الإنسان، والذين لم يعبروا حدود دولةٍ معترفٍ بها دولياً.[10]مع ملاحظة أنه وفي حين أن المبادئ التوجيهية بشأن التشرد الداخلي ليست مُلزمة، فقد أصبحت مرجعاً موثوقاً به بشأن كيفية استجابة الدول للنزوح الداخلي، اعتمدته لجنة حقوق الإنسان آنذاك[11]

لاجئٌ أو مهاجر؟

وقد يؤدي الخلط بين اللاجئين والمهاجرين، أو الإشارة إلى اللاجئين على أنهم فئةٌ فرعيةٌ من المهاجرين، إلى التأثير بشكلٍ كبيرٍ على حياة وسلامة الأشخاص الفارين من الاضطهاد أو الصراع.

ومما لا شك فيه أن جميع الأشخاص الذين يتنقلون بين البلدان يستحقون الاحترام الكامل لحقوقهم الإنسانية وكرامتهم، إلا أن اللاجئين هم مجموعةٌ محددةٌ ومحميةٌ من قبل القانون الدولي، لأن الوضع في بلدانهم الأصلية يجعل من المستحيل بالنسبة لهم الذهاب إليها، وتسميتهم باسمٍ آخر يمكن أن يعرض حياتهم وأمنهم للخطر.[12]

وفي الحالة العربية، تمثل قضية اللاجئين الفلسطينيين أكثر الحالات تأزماً بسبب الاحتلال الإسرائيلي واستمرار سياسة الاستيطان، وبالرغم من إقرار الشرعية الدولية لحق اللاجئين الفلسطينيين في العودة، فإن تحقيق ذلك لايبدو ممكناً في الأجل المنظور، بسبب الدعم الغربي لإسرائيل اقتصادياً وعسكرياً وديبلوماسياً.

أما على مستوى التدخل التربوي، فقد اتخذت الدول العربية المستضيفة من الإجراءات ما ساهم في تحقيق الاندماج الكامل للاجئين الفلسطينيين في مجتمعاتها، والتمتع بحق التعليم علاوة على حقوق مدنية أخرى، وانخرط أبناؤهم في كافة مراحل

ونوعيات التعليم فيها بالمساواة مع أبناء مواطنيها، مع قدرٍ من التمييز الإيجابي في بعض الحالات.

أما النازحون داخلياً بين المحافظات والمناطق الفلسطينية المحتلة، والتي أصبح بعضها خاضعاً لسلطة الحكم الذاتي الفلسطيني، فقد أرست جامعة الدول العربية مجموعة من الآليات لدعم الصمود الفلسطيني على المستوى التربوي والتعليمي من أهمها:

١. مجلس الشؤون التربوية لأبناء فلسطين، أو المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين سابقاً: ففي خلال الدّورة الأولى التي عقدت في الفترة من 17 إلى 21 يونيو عام 1964 لمؤتمر المشرفين على شؤون الفلسطينيين في الدّول العربيّة المضيفة، تم اتّخاذ قرار بتشكيل مجلس تخطيط تربوي لأبناء فلسطين، لكي يلعب دورًا رئيسًا في وضع الخطط التعليميّة ودعم التربية والتعليم للفلسطينيين، على أن يعقد اجتماعاته الدوريّة مع المنظمات العربيّة المعنيّة بالتربية والعلوم.

وعقد مجلس التخطيط التربوي لأبناء فلسطين دورته الأولى في مقر الأمانة العامّة لجامعة الدول العربية بتاريخ 5/31 إلى 1966/6/2، وفي هذه الدّورة تمَّ اعتماد النظام الداخلي له ليضم : ممثلين لوزارات التربية والتعليم في الدّول العربيّة المضيفة، من المشرفين على شؤون الفلسطينيين فيها، وممثلين لمنظمة التحرير الفلسطينية، وممثلين للأمانة العامة، وخبراء في التخطيط، ومتخصصين في شؤون التربية والتعليم، تدعوهم الأمانة العامّة للجامعة.

وقد عالج المجلس خلال دوراته الكثير من القضايا والشؤون التربوية التي تتصل بالتعليم العام، والتدريب المهنيّ، والتعليم الجامعيّ، والتعليم في الوطن المحتلّ، وتطوير المعاهد العلمية في المناطق المحتلّة، وإنشاء صناديق لتأمين الاحتياجات التعليميّة لأبناء فلسطين، وإنشاء لجنة البرامج التربويّة الموجهّة، وغير ذلك من المواضيع التي تدخل في اختصاصه.[14]

2. لجنة البرامج التعليمية الموجهة إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة بموجب توصية المجلس الدائم للتخطيط التربوي لأبناء فلسطين في دورته الرابعة (بيروت من 18 – 24 مايو (أيار) 1970)، بشأن تأليف لجنة يشترك فيها ممثلون عن وزارات التربية والتعليم وهيئات الإذاعة والأجهزة المشرفة على شؤون الفلسطينيين في الدول العربية المضيفة، ومنظمة التحرير الفلسطينية، وذلك لوضع برامج تعليمية موجهة بالإذاعة والتليفزيون إلى الطلبة العرب في الأراضي المحتلة. [15]

وقد نصت التوصية على أن الهدف من بث البرامج التعليمية الموجهة للطلبة العرب في الأراضي المحتلة هو هدف مدرسي تربوي قومي يستهدف من الناحية المدرسية سد النقص الطارئ في المناهج التي تدرس في الأرض المحتلة نتيجة لتصرفات العدو التعسفية بإلغائه أجزاء هامة وأساسية من المناهج الدراسية المقررة، ويستهدف من الناحية التربوية القومية مواجهة مخططات العدو الرامية إلى سلخ الطالب العربي عن تراثه وقيمه، كما يستهدف تأصيل القيم والمبادئ القومية لديه وربطه بالمعركة المصيرية التي تخوضها أمتنا العربية من اجل تحرير فلسطين.

وما زالت تلك اللجنة تجتمع بصفة دورية إلى الآن، ولكن مع فاعلية وجدوى أقل، نظراً لتطور الأساليب الاتصالية وتقدمها، وتشابك وتعقيد عوامل وقوى التأثير بما يتجاوز حدود تلك البرامج.

ومنذ اندلاع الفوضى وأعمال العنف في الصومال، وما ترتب عليها من موجات نزوحٍ ضخمةٍ وانهيارٍ تامٍ للمنظومة التعليمية بها، ومن بعدها في عشرية الربيع العربي، خاصة مع الثورة السورية 2011 ظهرت مجموعة من التجارب متفاوتة النجاح للتدخل التربوي لدعم اللاجئين والنازحين نتيجة تلك الأحداث، لعل من أكثرها خصوصية:

- خصوصية الوضع الثقافي للاجئين السوريين في مخيمات كردستان العراق، حيث اختلاف اللغة، ومبادرة سلطات الإقليم إلى تحمل نفقات تعليم أبناء اللاجئين السوريين، وكذلك تدريس اللغة العربية وفقاً لمناهجهم الوطنية.

- خصوصية الوضع المذهبي والأيديولوجي للاجئين السوريين في المخيمات اللبنانية، حيث يمثل ذلك المتغير سبباً في انعدام الأمان لهؤلاء اللاجئين، والتضييق عليهم اقتصادياً في مجتمع حاضن يعاني أزمة اقتصاديةً طاحنةً بالأساس، علاوة على استحالة الاندماج والتدخل التربوي وفقاً للمناهج الوطنية.
- خصوصية وضع اللاجئين السوريين في المخيمات الأردنية، في ظل النتائج السياسية التاريخية لتجربة اللجوء الفلسطيني على المجتمع الأردني، ما شكل هاجساً أمنياً حاضراً في الممارسات التربوية وغيرها.

وتبقى التجربة المصرية في استيعاب واندماج اللاجئين نتيجة النزاعات العربيةن ومن قبلها نتيجة الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين، هي الأكثر نجاحاً، على الرغم من تعاظم أعدادهم، وتواضع البنى التحتية التعليمية المصرية التي تعاني اختلالات هيكلية مزمنة.

3:1:2 سياق الحماية الدولية

<u>الحماية الدولية</u> **الحماية** التي يمنحها المجتمع الدولي للأفراد أو الجماعات الموجودين خارج بلدانهم، وغير القادرين على العودة إلى ديارهم، لأن عودتهم تنتهك مبدأ عدم الإعادة القسرية، وبلدانهم غير قادرةٍ أو غير راغبةٍ في حمايتهم.[13]

مع ملاحظة أنه وكما أكد كذلك مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين، فإن "المخاطر التي تنشأ عنها الحاجة إلى الحماية الدولية تشمل تقليدياً مخاطر الاضطهاد، أو التهديدات للحياة، أو الحرية، أو السلامة البدنية، الناجمة عن النزاع المسلح أو الإخلال بالنظام العام الخطير، أو حالات العنف المختلفة" [14]

<u>القبول الإنساني</u> عمليةٌ سريعةٌ توفر مساراً للقبول في بلدٍ ما على أساسٍ مؤقتٍ أو دائمٍ للأشخاص أو المجموعات ذوي احتياجات الحماية، ومكن استخدام القبول الإنساني للأشخاص الذين يحتاجون إلى الحماية، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر

اللاجئين، أو الأشخاص ذوي الاحتياجات العاجلة للحماية، أو المهاجرين في أوضاع هشةٍ أو أفراد الأسرة الممتدة، أو الأشخاص الذين يحتاجون إلى المساعدة والرعاية.

تأشيرة إنسانية – تأشيرة تمنح الوصول إلى الدولة المصدرة والإقامة المؤقتة فيها لمدة متغيرة لشخصٍ لأسبابٍ **إنسانية** على النحو المحدد في القانون الوطني، أو الإقليمي المعمول به، وغالباً ما تهدف إلى الامتثال لقانون حقوق الإنسان وقانون اللاجئين ذي الصلة، مع ملاحظهأنه يمكن منح التأشيرات الإنسانية من قِبل سلطة إصدار التأشيرات في الدولة في البلد الأصلي لمقدم الطلب، أو في بلد المقصد، وبشكلٍ استثنائيٍ أيضاً، على حدود الدولة المُصدرة للتأشيرة، أو للأشخاص الموجودين بالفعل داخل الدولة.

وإلى جانب منح حق الوصول القانوني إلى الدولة والإقامة المؤقتة فيها، نادراً ما توفر التأشيرات الإنسانية للشخص أيَ حقٍ آخر في الحماية أو الخدمات، وعادةً ، يجب تحديد وضع الهجرة أو اللجوء للشخص الذي يحمل تأشيرة إنسانية صالحة عند وصوله إلى الدولة المُصدرة للتأشيرة، بما في ذلك، عند الاقتضاء، من خلال إجراءات اللجوء أو إجراءات الأوضاع القانونية الأخرى.

وبشكلٍ عام، فإن أسباب إصدار التأشيرات الإنسانية محددةٌ على نطاقٍ واسعٍ جداً في التشريعات الوطنية، مما يترك سلطةً تقديريةً واسعةً للسلطات المسؤولة عن إصدار التأشيرة، هذا يسمح بالمرونة ويتيح التحديد الفردي، ومع ذلك، فإنه يحِد أيضاً من إمكانية المراجعة القضائية، ويجعل النظام غير قابل للتنبؤ به إلى حدٍ كبير.

وتشكل حالة الجرحى وذوي الحالات الصحية الخطيرة من أبناء قطاع غزة نتيجة العدوان الإسرائيلي بعد السابع من أكتوبر 2023 أكثر نماذج التأشيرات الإنسانية انطباقاً في الحالة العربية الراهنة، وقد سبقتها حالة المواطنين الكويتيين إبان الغزو العراقي للكويت في الثاني من أغسطس 1990.

مبدأ عدم الإعادة القسرية ويعني حظر قيام الدول بتسليم أي شخصٍ، أو ترحيله، أو طرده، أو إعادته بأية طريقةٍ أخرى إلى بلدٍ تكون فيه حياته أو حريته مهددة، أو عندما تكون هناك أسبابٌ حقيقية تدعو إلى الاعتقاد بأنه سيواجه خطر التعرض للتعذيب، أو

غيرهِ من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية، أو اللاإنسانية أو المُهينة، أو قد يكون في خطر التعرض للاختفاء القسري، أو التعرض لضررٍ آخر لا يمكن إصلاحه.[15]

وبناء على ما سبق، يمكن التمييز بين الحالات المختلفة لانتقال المواطنين من مواطن إقامتهم الأصلية وفقاً لمتغيرين (تمييزاً لهم عن حالات الترحيل، والإبعاد بواسطة السلطات الوطنية لغير المواطنين، وعن التهجير القسري من قبل السلطات الوطنية، أو سلطات الاحتلال، لقطاعات من المواطنين خارج أماكن إقامتهم الأصلية):

الأول هو مُتغير الإكراه؛ وفيه تنقسم حركة المغادرة سواءً كانت فرديةً او جماعية إلى نوعين هما:

أ. الهجرة migration (مؤقتة أو دائمة/ داخلية أو خارجية) طوعاً بسبب سوء الحالة الاقتصادية، ورغبة في تحسين المستوى المعيشي.

ب. النزوح Displacement واللجوء refuging كرهاً بسبب الخشية على الامن الشخصي من التهديدات الوجودية مثل النزاعات المسلحة والاضطهاد العنصري والكوارث الطبيعية..

والثاني هو متغير المكان؛ وفيه تنقسم حركة المغادرة سواء كانت فرديةً أو جماعيةً إلى نوعين هما:

أ. النزوح Forced displacement القسري الداخلي إلى مناطق آمنة داخل أراضي الوطن الأم.

ب. اللجوء الخارجي إلى دولةٍ أخرى طلباً للأمن، ويتقسم إلى لجوءٍ سياسيٍ ولجوءٍ إنساني.

٣. منهجية دراسة السياق

يُستخدم مصطلح السياق Context للإشارة إلى جملة القواعد القانونية الحاكمة، والملابسات السياسية والأمنية، والوضعيات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالحالة التي يُراد التدخل لمساعدتها وتمكينها، سواءً كانت مجموعاتٍ من الأفراد، أو

جماعةٍ ذات خصائص إثنيةٍ، أو سياسيةٍ خاصة تعاني من وضعية النزوح القسري واللجوء بسبب النزاعات.

ولأغراض الدراسة العلمية يمكن التمييز بين فئة السياقات القانونية والسياسية والإنسانية المتسببة والمحيطة بالنزاع، وبين فئة السياقات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المميزة للمجتمع المستضيف .

1:3 الإحاطة بالسياق القانوني والسياسي والإنساني للنزاعات

تنشأ وضعيات النزوح واللجوء عن أشكالٍ متعددة من العنف الموجه ضد المدنيين، ومن أكثرها شيوعاً حالات النزاع الداخلي أو الدولي، والتي تخضع في دراستها إلى قواعد القانون الدولي وتعريفاته، كما تخضع لمنهجيات العلوم السياسية والتنموية المتخصصة.

1:1:3 السياق القانوني

يُعد السياق القانوني أهم محددات عملية التدخل لمساعدة الضحايا في حالات الطوارئ عامةً ولا سيما النزاعات، إذ يترتب على فهمها والعمل وفقاً لقواعدها الحكم على العملية برمتها بالوجود أو العدم، كما أن لفهم هذا السياق من قِبل القائمين على تصميم برامج التدخل أثره المباشر على مضمون تلك البرامج ومحتواها المعرفي والوجداني، حيث تتصل موضوعاتها غالباً بأصل النزاع والقضايا المتعلقة به، وفيما يتصل بأصل النزاع المتسبب في ظاهرتي النزوح القسري واللجوء، تصنف النزاعات من منظور القانون الدولي إلى[16]:

1:1:1:3 النزاعات المسلحة الدولية:

تعرف النزاعات المسلحة الدولية بأنها تلك التي تشتبك فيها دولتان أو أكثر بالأسلحة، وتلك التي تكافح فيها الشعوب ضد السيطرة الاستعمارية، أو الاحتلال الأجنبي، أو ضد جرائم التمييز العنصري، وتخضع هذه النزاعات لعددٍ كبيرٍ من القواعد بما فيها المنصوص عليها في اتفاقيات جنيف الأربع والبروتوكول الإضافي الأول.

وفيما يتعلق بسريان القانون الدولي الإنساني على النزاعات المسلحة الدولية يلاحظ أنه قبل عام 1949 كان يُسمى قانون الحرب ويسري فقط على حالات الحروب المعلنة، والتي نظمتها وبينت أحكامها اتفاقية لاهاي لعام 1899، التي أُعيد النص عليها عام 1907 في اتفاقية لاهاي الثالثة الخاصة ببدء العمليات العدائية، حيث نصت م/1 منها على" تعترف جميع الدول المتعاقدة بعدم جواز بدء العمليات العدائية دون إنذارٍ مسبق وصريح، إما في شكل إعلان حرب مع بيان للأسسباب، أو إنذارٍ أخير مع إعلان مشروط للحرب"، وهو يعني أن سريان القانون الذي كان يهتم بتنظيم الأعمال العدائية كان مشروطاً بقيام الدول الأطراف في هذه الاتفاقيات بأن تسبق حربها بإنذارٍ على شكل إعلان تبين فيه أسباب الحرب، أو بشكل إنذارٍ يتضمن إعطاء مهلة أخيرة للطرف الآخر مع إعلان مشروط للحرب.[17]

2:1:1:3 النزاعات المسلحة الداخلية

ويُقصد بها النزاعات المسلحة التي تدور في أراضي دولة بعينها، دون أن تدخل ضمن المفهوم السابق المتعلق بنزاعات حركات التحرير الوطنية، وقد مر اهتمام القانون الدولي الإنساني بهذا النوع من النزاعات بمرحلتين مهمتين:

الأولى قبل عام 1909 ، وتتميز بأن كل القواعد التي نظمت الحروب، لم تكن قد نظمت أو تناولت مسألة النزاعات المسلحة الداخلية بمفهومها الواسع، أو حتى الحروب الأهلية التي هي صورة من صورها، بل بقيت هذه الحالات حتى عام 1909 شؤوناً داخلية محضة تُعالج وفقاً للأنظمة والقوانين الداخلية، فبالنسبة إلى الحكومات القائمة، يُعد المتمردون ضدها مجرمين مخالفين لواجب الولاء، ومن ثم يقعون تحت طائلة قانون الجزاء الداخلي، وهو سلاح قديم ،فكل التشريعات الوطنية تعاقب على الجرائم التي ترتكب ضد أمن الدولة أو الدعوة إلى الحرب الأهلية، ولتأكيد سلطتها تقوم بمواجهته بقوانينها الداخلية العادية (قوانين العقوبات العادية)، والتي يسمح تطبيقها عادة بتدارك هذه الحروب ومكافحتها، وإن كانت تلك القوانين العادية في بعض الأحيان غير كافية.

وظلت هذه المسائل بعيدة عن تنظيم قواعد القانون الدولي العام حتى عام 1909، عندما تم وضع اتفاقيات جنيف الأربع، فقد تضمن نص المادة الثالثة المشتركة التي جعلت بالإمكان تطبيق الحد الأدنى من قواعد القانون الدولي الخاص بالنزاعات الدولية على النزاعات المسلحة الداخلية، وقد أثارت جدلاً كبيراً لأنها تتعلق بشأنٍ داخلي، ما يقتضي تطبيق قواعد القانون الإنساني على حالاتٍ محددة، حتى يقطع الطريق على المجرمين العاديين من الاستفادة من بنود هذه المادة فتبدو جرائمهم وكأنها من أعمال الحرب، والحصول على صفة طرف في نزاع، بل أكثر من ذلك إذا دخلوا ضمن إطار هذه المادة يجب على الدولة الطرف أن تقوم بإخلاء سبيلهم بعد إعادة النظام إلى وضعه السابق، كما تضعهم هذه المادة بنفس درجة الأسرى لذلك ينبغي التحديد، فبغير هذا التحديد يمكن أن يكون للمتمردين صفة قانونية تعرقل دور وعمل الحكومة في القيام بواجباتها عن طريق إجراءات القمع المشروعة .[18]

لذلك يعد تعبير النزاع المسلح الداخلي تعبيراً واسعاً جداً يسمح بجعل أية حالة من الفوضى أو التمرد وحتى نشاطات العصابات ومهاجمة مخافر الشرطة مشمولة بأحكام القانون الإنساني، ولأجله تم تقديم مقترح في ظل المؤتمر الدبلوماسي الذي عقد لوضع اتفاقيات جنيف الأربع تضمن وضع مجموعة من الشروط ينبغي توافرها في الطرف المتمرد على الحكومة لكي يكون بالإمكان تطبيق(م 0 /المشتركة) عليه والشروط هي: إن الطرف المتمرد ضد الحكومة لديه قوة مسلحة منظمة وسلطة مسئولة عن أعماله، وتعمل ضمن رقعة جغرافية معينة ومحددة، ولديه من الوسائل ما يكفي لتطبيق وتنفيذ الاتفاقية، ولجوء الحكومة القائمة إلى قواتها العسكرية النظامية لمحاربة المتمردين.

ويشير مصطلح النزاع المسلح غير الدولي (أو "الداخلي") في تعريف اللجنة الدولية للصليب الأحمر إلى حالةٍ من حالات العنف تنطوي على مواجهاتٍ مسلحة طويلة الأمد بين القوات الحكومية وجماعة أو أكثر من الجماعات المسلحة المنظمة، أو بين تلك الجماعات بعضها البعض، وتدور على أراضي الدولة.[19]

ويكون أحد الجانبين المتنازعين على الأقل في نزاعٍ مسلحٍ دولي هو جماعة مسلحة من غير الدول، وذلك على النقيض من النزاع المسلح الدولي الذي تنخرط فيه القوات المسلحة للدول.

ويحث وجود نزاع مسلح غير دولي على تطبيق القانون الدولي الإنساني، المعروف أيضًاً بقانون النزاعات المسلحة، حيث يفرض قيودًا على الأطراف المتنازعة في ما يخص كيفية سير العمليات العدائية، ويحمي كافة الأشخاص المتضررين من النزاع، ويفرض القانون الدولي الإنساني التزاماتٍ على طرفي النزاع على قدم المساواة، ولكن دون منح أية صفة قانونية لجماعات المعارضة المسلحة المشاركة في ذلك النزاع..

وبالرغم من كون أزمة اللاجئين السوريين هي أكبر أزمات اللجوء على مستزى العالم في الوقت الراهن، فإن تعقيدات التكييف القانوني لطبيعة النزاع داخل سوريا، والذي بدأ في شكل هبة شعبية، ثم تحول إلى نزاعٍ مسلحٍ بين بعض فصائل الجيش المؤيدة للثورة الشعبية (الجيش السوري الحر) وبين الجيش العربي السوري (النظامي)، ثم مالبث أن تحول إلى نزاع متعدد الأطراف الإقليمية والدولية، هذه التعقيدات القانونية جعلت مهمة المفوضية الأمم المتحدة السامية لشؤون اللاجئين في الداخل السوري معقدة، حيث يقدر عدد السكان النازحين بنحو سبعة ملايين، بينما يجري عملها بسهولة أكبر خارجه، خاصة على مستوى التدخل التربوي والتعليمي بحكم مفهوم السيادة الوطنية.

فخطط التدخل المبرمة بشكل ثنائي مع دول الجوار، والتي حملت عنوان "الخطة الإقليمية للاجئين والصمود" Regional Refugee & Resilience Plan (3RP)، أكثر نجاعة مما تستطيع تقديمه في الداخل السوري. ناهيك عن صعوبة تطبيق تلك الخطط أصلاً، حيث كانت المفارقة أن الدول العربية المستضيفة للاجئين الفلسطينيين والسوريين واليمنيين وغيرهم هي من الدول غير الموقعة على الاتفاقية الدولية لحقوق اللاجئين وعديمي الجنسية 1951، أو من الدول التي أبدت تحفظاً على

بعض بنودها، خاصةً ما يتصل بالحقوق المدنية للاجئين في الدول المستضيفة، ما يجعل تعاونها مع المفوضية محدوداً بحدود خطط التدخل.

3:1:1:3 النزاع المسلح الداخلي ذو الطابع الدولي:

ويقوم مفهوم هذا النوع من النزاعات على فكرة إن كل دولةٍ بشكل عام، تحمل في طياتها بذور انقسام ما، فمن النادر أو قد يكون من المستحيل إيجاد دولةٍ لا يوجد فيها مجموعتين أو أكثر تمثل مصالح مختلفة أو متعارضة، وهذا لا يعني أن الانقسام آتٍ حالاً، إلا أنه لابد آت، وغالباً ما تكون مصالح المجموعات الداخلية امتداداً لمصالح خارجية أكبر منها، ما يؤكد أنه من النادر أن يكون هناك نزاعاً داخلياً صرفاً.

وبالتالي قد لا يكون من الممكن تصنيف النزاع المسلح الواقع في حالةٍ معينة وفقاً للتقسيم المزدوج في القانون الدولي الإنساني، فقد يكون "ملتبساً" أي اجتمعت فيه عناصر من النزاع الدولي وعناصر من النزاع الداخلي، وفي هذه الحالة نكون أمام نزاع تختلط فيه العناصر الدولية والداخلية، وعندئذ يكون من الصعب جداً تحديد أي قانون هو الواجب التطبيق على النزاع أو على جزئيات النزاع، بالإضافة إلى ذلك فإن التصنيف الجامد بين "دولي وغير دولي" في القانون الدولي الإنساني يمكن أن يكون عرضة لمناورات كبيرة من قبل الدول أطراف النزاع ودائماً على حساب الجانب الإنساني منه[20]وهو ما يظهر بجلاء في حالة الأزمة السورية كما ذكرنا آنفاً.

وبعد، فإن إحاطة القائمين على تصميم وإدارة برامج التدخل لمساعدة ضحايا النزاعات وتمكينهم بالسياق القانوني للنزاع لا يعد ترفاً، بل ضرورةً موضوعيةً تفرضها تعقيدات الأوضاع على الأرض، كما تفرضها القيود اللوجيستية والبيروقراطية المحيطة بتلك العملية، ناهيك عن تعقيدات الملابسات السياسية أيضاً، وهو ما يتناوله الجزء التالي.

2:3 السياق السياسي

ويتعين على من يتصدى لتصميم برامج التدخل لمساعدة ضحايا النزاعات الإحاطة، كذلك، بمفهوم النزاع وتعريفاته وأسبابه، كما يتعين عليه الإحاطة بالنظريات أو النماذج النظرية المفسرة له، والتي تختلف باختلاف المنظور الفكري.

وبشكلٍ عام تتفق الكتابات المتخصصة أن النزاع موقفٌ قائمٌ على اللاتعايش ينشأ بين طرفين أو مجموعةٍ من الأطراف نتيجة الاختلاف أو التناقض حول: الهوية أو القيم والأيديولوجيات، أو الموارد، أو السلطات، أو المصالح، ما يدفع الأطراف إلى اتخاذ سلوكات عدائية تجاه الأطراف الأخرى سعياً إلى حسمه لصالحها[21]

1:2:3 عناصر وخطوات تحليل النزاع

وتعد عملية تحليل النزاع الخطوة الأولى الضرورية لتصميم برامج التدخل وإحلال السلام، شريطة الالتزام بمجموعة من المبادئ من أهمها: عدم تسبيب الأذى لأيٍ من الأطراف، والمرونة وتحديث المعلومات باستمرار، والتشارك والتعاون مع أكثر من جهة في التحليل من حيث تدقيق المعلومات وتبادل التحليلات، وإشراك أصحاب المصلحة وتشجيعهم على الانخراط في التحليل.

وبشكلٍ عام تتضمن عملية تحليل النزاع تعيين العناصر الأساسية للتحليل، ومن ثم اختيار النموذج النظري المناسب للتعويض عن حدوده ومتغيراته حتى يتم التحليل، وهذه العناصر الرئيسة هي[22]

1:2:3 :1 سياق النزاع (ملف النزاع)

من حيث الملابسات والجذور التاريخية والاجتماعية والسياسية، ويتضمن لمحة موجزة عن حالة النزاع من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة : ماذ؟ ، وأين؟، ومتى؟، من أجل فهم أكثر واقعية للمشأكل والظروف أو التحديات التي يتم مواجهتها، كما يساهم ملف النزاع في معرفة أساليب تطوير مؤشرات النزاع وتقييم المخاطر .

2:1:2:3 مُسببات النزاع

أو العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى نشوبه، من أجل أن نكون قادرين على تحديد أسباب النزاع والعوامل التي تطيل من أمده، كما أنه يساعد على القاء نظرة على تاريخ النزاع في محاولة للكشف عن أنماط معينة من العوامل الأيديولوجية، أوالسياسية، أو الاقتصادية.

ويتم التحليل السببي عادةً على ثلاث خطوات: يجري في الأولى رصد العوامل المباشرة وغير المباشرة ووصفها، وفي الثانية يجري تحديد الأولويات وترتيب العوامل المسببة وفقاً لأهميتها وخطورتها، وغالباً ما يجري ذلك من خلال أشكال توضيحية وخرائط ذهنية، أما الخطوة الثالثة فتتضمن وضع سيناريوهات لكيفية تسبب تلك العوامل في نشوب النزاع، وتعيين المخاطر والفرص المصاحبة لكل منها.

3:1:2:3 أطراف النزاع

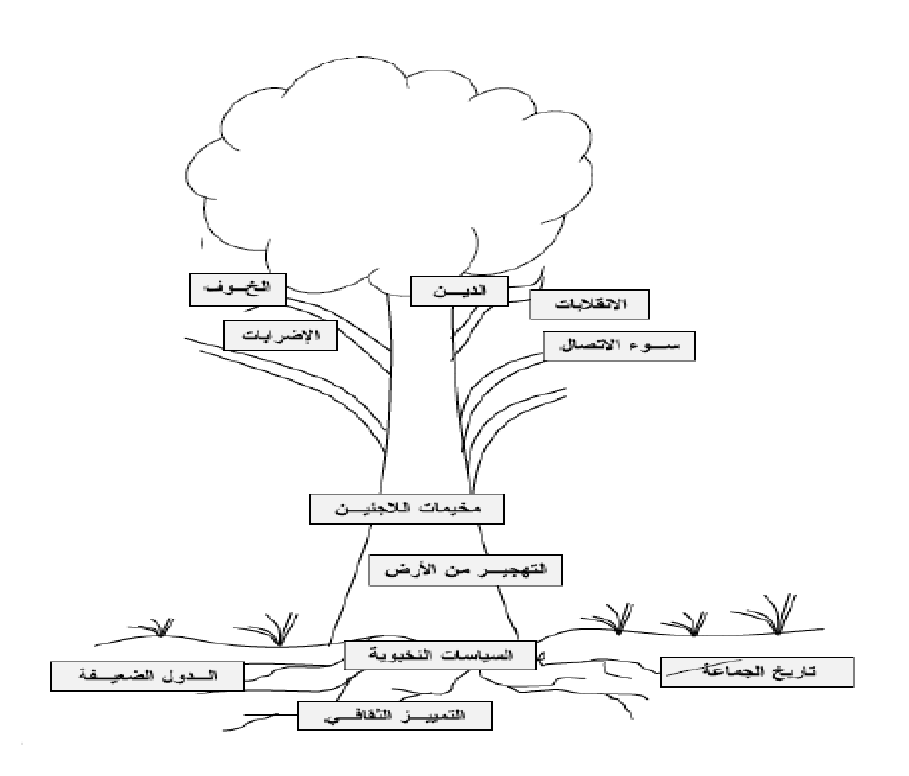
بمن فيهم الأطراف الفاعلة (الفواعل) وأصحاب المصلحة في النزاع سواء كانوا أصحاب مصلحة أصلية مباشرة، أومصلحةٍ فرعيةٍ غير مباشرة، وسواء كانوا داخليين، أو كانوا خارجيين دوليين أو إقليميين، وغالباً ما يجري التعبير عن تلك العلاقات بالرسوم التوضيحية أيضاً.

2:2:3 أدوات تحليل النزاع [23]

تشير الأدبيات إلى مجموعة من الأدوات (النماذج النظرية) متنوعة الاستخدام في مجال التحليل السياسي للنزاعات من أهمها:

1:2:2:3 نموذج شجرة النزاع

هي أداة ذات طابع تصوري وتصنيفي، فهي تُصوِر التفاعل بين العوامل الظاهرة، والعوامل البنيوية والديناميكية، فتمثل الجذورُ العواملَ البنيوية" الساكنة"، ويمثل الجذعُ القضايا/المشاكل الظاهرة التي تربط بين العوامل البنيوية والعوامل الديناميكية التي تمثلها الأوراق التي تتحرك مع الرياح. كما يوضح (الشكل رقم 5)



شكل رقم (5)

نموذج شجرة النزاع

١. **العوامل البنيوية** :هي الأسباب الجذرية للنزاع، ومن الصعب التأثير فيها على المدى القصير؛ لذلك يُعد هذا هو المجال الأمثل للتعاون في مجال التنمية، والتدخل على المدى البعيد للوقاية من العنف البنيوي كما سنعرض في الجزء التالي المتعلق بحل النزاعات من مدخل(نظرية الحاجات الانسانية).

٢. **القضايا/المشكلات الظاهرة** manifest issues: هي القضايا أو المشكلات التي يتحدث عنها أطراف النزاع بشكل علني، وتتضمن أساسا" موضوع "النزاع."

٣. **العوامل الديناميكية: وتتضمن** أشكال الاتصال، ومستوى التصعيد، ومظاهر العلاقات ...إلخ . ويتضمن العمل مع هذه العوامل الديناميكية أفقًا قصيراً من

الزمن، حيث تكون ردود الفعل إزاء التدخل سريعة وأحيانا غير متوقعة، ومن أمثلة ذلك، التدخلات الدبلوماسية، أو تحويل النزاع متعدد المسالك إلى شكلٍ مباشر من التفاعل بين أطراف النزاع، ويجب التأكيد هنا أنه عندما يتعلق الأمر بالعوامل الديناميكية، تكون سرعة وصول الموارد أولى وأهم من وفرتها (السرعة أفضل من الوفرة).

2:2:2:3 نموذج خريطة النزاع

تشبه هذه الأداة الخريطة الجغرافية، وتسعى خريطة النزاع إلى رسم صورة مبسطة توضح كل من:

١. **الفواعل** ومدى" قوتها"، أومدى قدرتها على التأثير في النزاع، ويرمز إليها بدوائر تتسع أو تضيق تبعاً لقوة الفاعل وقدرته على التأثير في سير النزاع.. ويرمز إلى الأطراف غير المباشرة بأنصاف دوائر.
٢. **علاقات الفواعل** بعضها مع بعض؛ ويرمز لها بخطوطٍ قد تكون متصلةً في حالة التحالف، أومتقطعةً في حالة العلاقة الضعيفة أو الهشة، أو متعرجة في حالة علاقة التوتر، أو أسهم ذات رؤوس للإشارة إلى النفوذ والتأثير.
٣. **القضايا أو المشكلات** التي يطرحها النزاع.، ويرمز لها بمستطيلات.. وهكذا.

وتعكس خريطة النزاع وجهة نظر المحلل أو المجموعة من المحللين بشأن حالة نزاع معين في لحظة زمنية معينة، ولا ينبغي أن تكون على قدر كبير من التعقيد.

3:2:2:3 نموذج جلاسل للتصعيد

التصعيد هو زيادة في التوتر داخل نزاع ما، ومبدئياً، يبدأ النزاع من خلال رغبة كل طرفٍ من الأطراف في تحقيق شيء ما، لكن لا يبقى الأمر متعلقاً بالرغبة بل يتجاوز ذلك إلى الرغبة في إلحاق الأذى بالخصم، وتتمثل المرحلة النهائية للتصعيد في التدمير المتبادل، كما يوضح الجدول رقم (1):

جدول رقم (1)

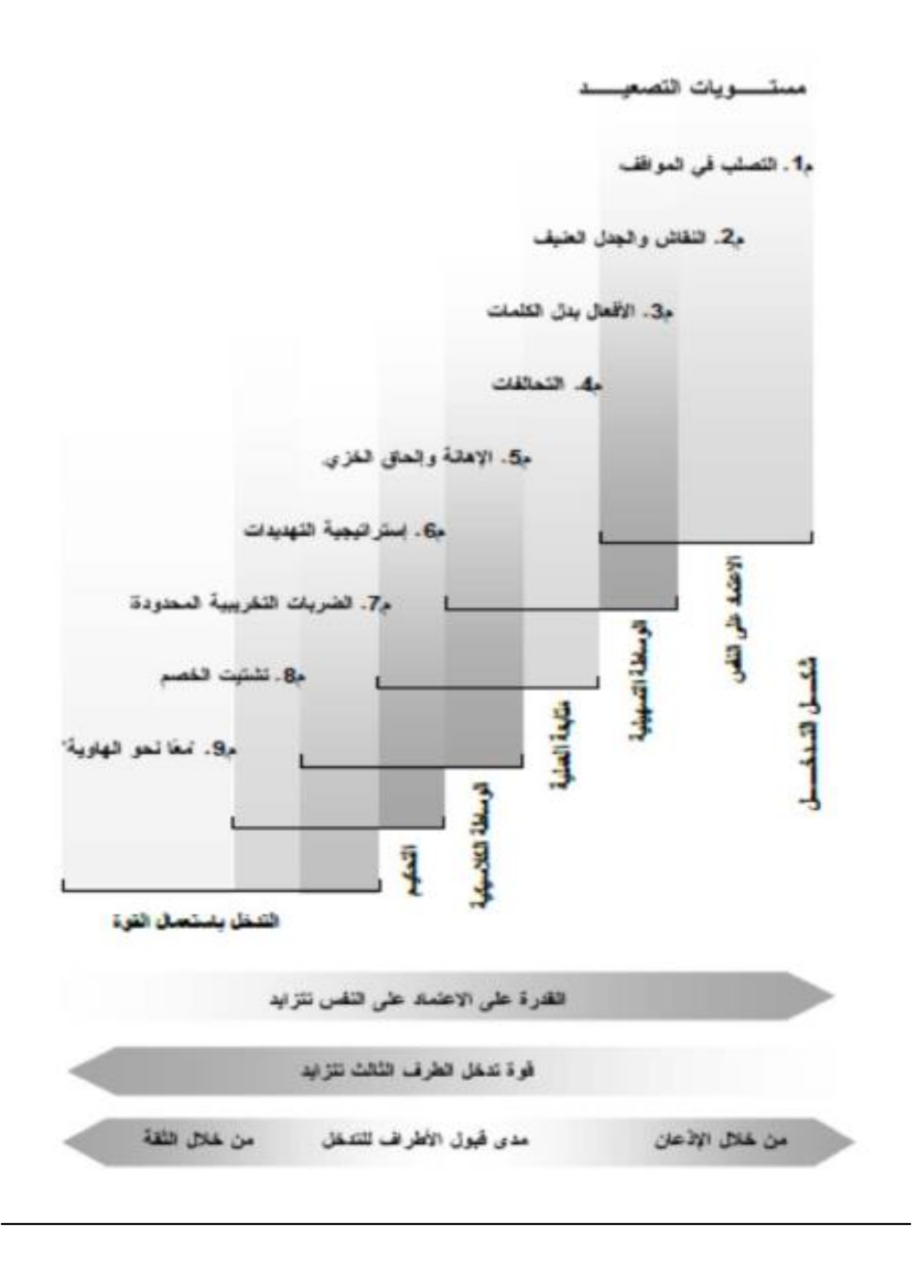
نموذج جلاسل للتصعيد

	مرحلة التصعيد	الوصف
1	التصلب في المواقف	تؤدي القسوة والصلابة في المواقف تجاه موضوع النزاع إلى بوادر مواجهة، مع بقاء إمكانية الحل عبر التفاوض قائماً
2	الجدل العنيف	يظهر الاستقطاب الحاد في الآراء والمواقف مصحوباً بشعور الاستعلاء والاحتقار
3	التحول من القول إلى الفعل	انطباع عام بعدم جدوى النقاش، والتركيز على الوقائع الملموسة على الأرض وتنامي خطر التاويل الخاطيء لأقوال وأفعال الطرف الآخر
4	البحث عن تحالفات	محاولة كل طرف بناء تحالفات تدعم موقفه من خلال إبراز المصالح المشتركة مع الحلفاء.
5	إهانة الطرف الآخر	شن الحملات الدعائية التي تنال من أخلاقيات الخصم
6	التلويح بالتهديدات	إعطاء مهل زمنية لتغيير المواقف والتلويح باتخاذ إجراءات عنيفة
7	توجيه ضربات محدودة	تجريد الخصم من بشريته لإضفاء الشرعية على توجيه ضربات (إجراءات) محدودة تطال مصالحه الحيوية
8	إنهاك الخصم وتشتيته	تكثيف الأعمال العدائية على نطاق واسع لإنهاك الخصم وتشتيت جهوده
9	معاً نحو الهاوية	تصل الأطراف إلى مرحلة المواجهة الشاملة مع تقبل فكرة الخسائر

ويفرق جلاسل بين تسعة مستويات للتصعيد، تتوالى في حركة نازلة نحو الأسفل حيث يتم استدراج أطراف النزاع بفعل ديناميكيات التصعيد السلبية، وهي غير خطية، إذ تحدث ضمن سلسلة من الانهيارات المتتالية. كما يوضح (الشكل رقم 6)

وقد تستقر أطراف النزاع في مرحلة معينة لفترة ما، لكنها سرعان ما تنحدر نحو مستوى أدنى من التصعيد، وكلما زاد مستوى التصعيد، كلما تطلب الأمر من الطرف المتدخل أن يكون أكثر فعالية وقدرة على التأثير، وعادة ما تكون أشكال التدخل المتسمة

بالتفاعل مناسبة للنزاعات ذات مستويات التصعيد المنخفضة أو المتوسطة، حيث تكون الأطراف لاتزال راغبة في الجلوس معً أو التحادث حول النزاع.



شكل رقم (6)

سلسلة الانهيارات لجلاسل

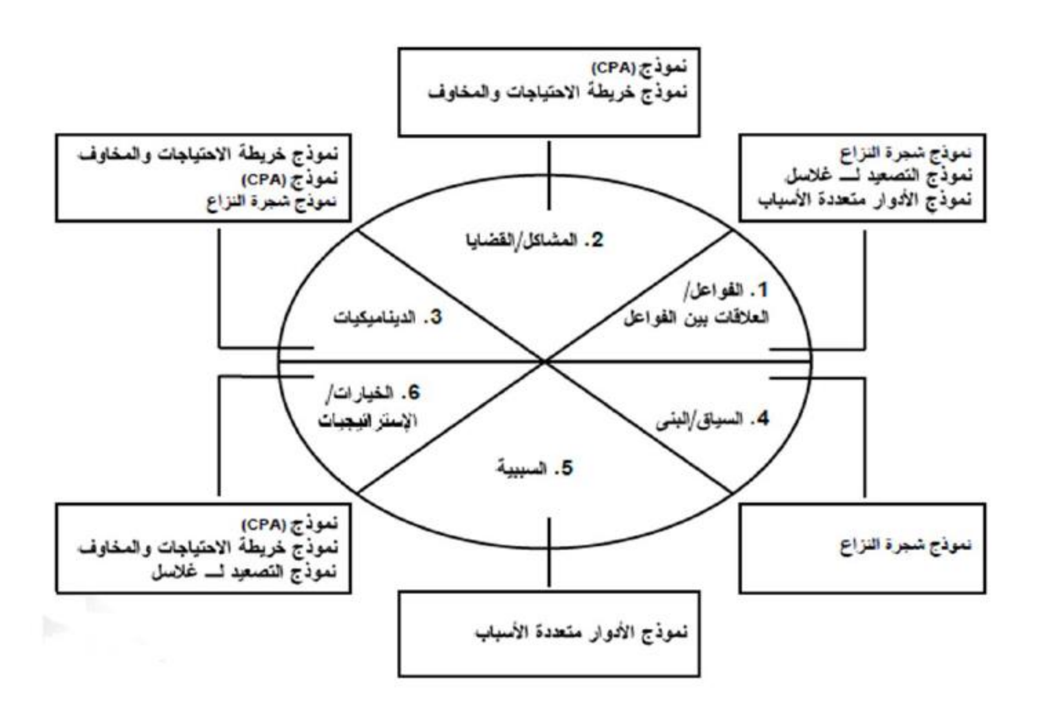
4:2:2:3 نموذج عجلة النزاع

هي أداةٌ لتحليل " ما وراء" النزاع، وهي مناسبة لتقديم الأدوات الأخرى، حيث أن كل جزءٍ من الأجزاء الستة المشكِّلة للعجلة يمكن تحليله باستخدام إحدى الأدوات الأخرى، وتقدم العجلة نظرةً كلية قبل الشروع في تحليل جوانب معينة للنزاع، ويرمز استعمال العجلة في هذا النموذج إلى الشمول والديناميكية في نفس الوقت، إذ حالما يتم فحص مختلف الجوانب، يتم إعادة تجميعها معًا من أجل الإبقاء على استمرارية التحليل.

وتتضمن تلك الأداة ستة متغيرات يجري تحليلها هي:

١. **الفواعل/العلاقات** : إذا كانوا متورطين بشكلٍ مباشر في النزاع يسمون" أطراف النزاع"، أما إذا كانوا قد أصبحوا معنيين به خلال مرحلة التحويل عندما يتعلق الأمر بمخرجات النزاع فيسمون" الأطراف الثالثة، وهناك أطراف لها مصالح على محك النزاع ولكنها لا تكون متورطة فيه/معنية به بشكل مباشر.

٢. **القضايا/المشاكل** : ما الذي تختلف أو تتقاتل حوله أطراف النزاع؟



شكل رقم (7)

نموذج عجلة النزاع

ويتضح من تلك النماذج أن مرحلة التدخل التربوي لصالح ضحايا النزاعات لابد أن تنطلق وتبنى على تحليل علمي سليم لأصول تلك النزاعات وتطورها، لأن مضمون ذلك التدخل وتوقيته مرتبط بتلك الأسباب والتداعيات ارتباطاً موضوعياً.

وتشير العديد من حالات التدخل التربوي لدعم هؤلاء الضحايا في المنطقة العربية إلى حساسية مرتبطة بالعوامل المسببة للصراع وبالتالي أهمية تجنبها في مضامين المناهج الدراسية المقدمة، مثلما في حالة اللاجئين السوريين في لبنان، وفي كردستان العراق، حيث تتجنب الجهات المسؤولة المساس بالثوابت الثقافية أو المذهبية التي كانت سبباً في تأجج النزاع أصلاً، أو تتجنب إثارة حفيظة أطراف النزاع الفاعلين خاصة إذا كانت جهود التدخل التربوي تجري داخل مناطق نفوذهم.

3:2:3 مقاربات حل النزاعات

وتشير الكتابات المتخصصة إلى أنه عادة ما يتم استعمال المقاربات التالية لحل النزاعات، وتناسب كل مقاربة منها مستوى معيناً أو سبباً من مسببات النزاع: [24]

1 . مقاربة هارفارد Harvard Approach

تؤكد هذه المقاربة على الاختلاف القائم بين المواقف (ما يقول الناس بأنهم يريدونه) من جهة وبين المصالح (لماذا يريد الناس ما يقولون بأنهم يريدونه) من جهةٍ أخرى، وتجادل هذه المقاربة بأنه يمكن حل النزاع عندما يركز الفاعلون على المصالح بدلا من المواقف، وعندما يعملون على تطوير معايير مقبولة من طرف الجميع للتعامل مع هذه الاختلافات.

١. مقاربة الحاجات الإنسانية Human Needs Theory

تجادل هذه النظرية بأن أسباب النزاعات تكمن في مجموعةٍ من الاحتياجات الإنسانية الأساسية العالمية/الكونية يتم إرضاؤها، وهي تدعو إلى تحليل هذه الاحتياجات، والتواصل بشأنها، والعمل على إرضائها من اجل الوصول إلى حلٍ للنزاع.

٢. مقاربة تحويل النزاع Conflict Transformation Approach

تجادل هذه المقاربة بأن النزاع إما أن يكون تفاعلاً بنّاءً أو تفاعلًا هدّاماً خلال التعامل مع النزاع، أو الطريقة التي يتم من خلالها العمل على تحويل النزاع، وينظر إلى النزاعات، حسب هذه المقاربة، على أنها تفاعل للطاقات، ويتم التركيز على الإدراكات المختلفة والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تُبنى فيه الحقيقة، ويسعى التحويل البنّاء للنزاع إلى تقوية الفاعلين ودعم التعارف والاهتمام المتبادل بينهم.

وقد يثار التساؤل حول أهمية دراسة نماذج ومقاربات حل النزاعات بالنسبة للقائمين على تخطيط وتصميم جهود التدخل التربوي، باعتبارها مهمة سياسية تضطلع بها الأطراف الوسيطة والمنظمات الدولية المختصة، لكن الاندهاش سرعان ما يزول عندما ندرك أن ثمة أدواراً غير مباشرة قد تلعبها جهود التدخل التربوي في تخفيض منسوب التوتر، كما في حالة تطبيق مقاربة "تحويل النزاع" على سبيل المثال، حيث يصبح المدخل الثقافي أحد أدوات حل النزاع.

3:3 السياق الإنساني

هو محصلة تفاعل العوامل المسببة للنزاع والمرافقة له، ويمثل الجانب العصي على الإحصاء والتقييم من مجموع خسائره، فقد يسهل تقدير الخسائر المادية ممثلة في كلفة الحرب وأدواتها، وتكاليف إعادة الإعمارللمناطق المدمرة، بينما يصعب جداً تقدير حجم الخسارة المتعلقة بمستقبل الأفراد ومشاعرهم، ومدى ما تعرضوا له من معاناة.

1:3:3 مهمة تقييم الوضع الإنساني

وتعد عملية تقييم الأوضاع الإنسانية المترتبة على النزاعات أمراً حيوياً، غير أنها تواجه صعوبات جمة في تطبيقها في ظل غياب نظم الإحصاء وآلياته في تلك المناطق، كما تواجه صعوبات قانونية تتعلق بولاية الجهة القائمة بهذا العمل:

- فالولاية الأصيلة في تقييم الأوضاع الإنسانية لضحايا الحالات الطارئة، بما في ذلك النزاعات بأنواعها، هي للسلطات الوطنية التابع لها هؤلاء الضحايا، وهي

تقوم بها منفردة أو بمساعدة من تسمح لهم بالتدخل من الدول أو المنظمات، طالما كان وجودهم داخل نطاق سيادتها وحدودها، كما في حالات النزوح الداخلي بسبب الكوارث.

- وفي حالات النزوح القسري الداخلي بسبب أعمال العنف والنزاعات المسلحة الداخلية التي تكون الدولة طرفاً فيها، يجوز للجنة الدولية للصليب الأحمر والمفوضية السامية لشؤون اللاجئين بالتنسيق مع الدولة المساعدة في تقييم الأوضاع الإنسانية للضحايا في إطار اتفاقيات جنيف الأربعة وبروتوكولاتها الإضافية والقانون الدولي الإنساني، دون أن يُعد ذلك تدخلاً في شؤونها.[25]

- وتنتقل الولاية في تقييم الأوضاع الإنسانية إلى السلطات الوطنية لدول العبور او اللجوء بالتنسيق مع المنظمات الدولية المعنية في وضعيات اللجوء الإنساني بسبب النزاعات خارج أراضي الدولة الأم.

ويتم تقييم الأوضاع الإنسانية للاجئين (تعيين الاحتياجات العاجلة NARE) بواسطة المفوضية السامية لشؤون اللاجئين وفقاً للاعتبارات التالية: [26]

- تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين هو تقييم أولي للاحتياجات المتعددة القطاعات، يمكن تكييفه بسهولة، ومصمم لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين.
- يُحدد فريق تقييم الاحتياجات منهجيات جمع البيانات التي يجب اعتمادها والمواضيع التي يجب معالجتها، (مستخدمو تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين غير ملزمين بإنجاز كامل التقييم المبين في قائمة التحقق الخاصة بتقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين؛ ويمكنهم انتقاء واختيار الأساليب والمواضيع اعتماداً على ظروفهم، والموارد المتاحة والوقت والغرض من التقييم وأنواع التدخلات المخطط لها).

- يمكن تكييف أسئلة جمع البيانات في قائمة التحقق الخاصة بتقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين للأخذ في الاعتبار الوضع المحلي. يمكنك تغيير أو حذف الأسئلة المقترحة، أو إضافة أسئلة جديدة.

وتتبنى المفوضية نموذجاً إجرائياً لتنسيق شؤون اللاجئين يتضمن: [27]

١. التأهب: تحرص المفوضية على إعداد تحليلات مشتركة للمخاطر واستكمال خطط وإجراءات التأهب المشتركة عند الضرورة.
٢. استراتيجية الحماية: توجه المفوضية عملية تطوير استجابة شاملة للاجئين بالاعتماد على مساهمات الشركاء.
٣. تعبئة الموارد: تنسق المفوضية بشكلٍ عاجل وبصورةٍ مستمرة نداءات مشتركة بين الوكالات لجمع الأموال، وتسعى للحصول على الدعم من خلال التعهدات التي قُطعت في المنتدى العالمي للاجئين وغيره من المنتديات ذات الصلة المعنية بجمع الأموال.
٤. الهيكل القطاعي:

أ. يحدد مدى إمكانية تكييف آليات التنسيق الحالية (بما في ذلك نهج المجموعات) التي تقودها الحكومة أو الآليات المشتركة بين الوكالات لتُلبي الاحتياجات الناشئة عن تدفق اللاجئين بما يتماشى مع مسؤوليات المفوضية.

ب. تُنشى المفوضية، عند الضرورة وكلما كان ذلك ممكناً، آليات تنسيق قطاعية مع نظرائها الحكوميين لقيادة عمليات تقييم احتياجات كل قطاع وآليات التخطيط والرصد والإبلاغ وإدارة المعلومات داخل القطاعات وفيما بينها وعلى المستويين الوطني ودون الوطني.

ت. تقود المفوضية فريق العمل المعني بحماية اللاجئين وتضمن انعكاس المخاوف المتعلقة بالحماية في عمل القطاعات الأخرى، كما تضمن مشاركة اللاجئين والمجتمعات المضيفة بطرق مراعية للعمر والجنس والتنوع.

ث. تضمن المفوضية أن القطاعات الأخرى وقياداتها، بما في ذلك قيادات باقي الوكالات، لديها الخبرات والتجارب والقدرات التشغيلية المناسبة.

ج. يحافظ ممثل المفوضية على وجود اتصال مباشر مع الحكومة بشأن قضايا اللاجئين، كونه المسؤول عن جودة الاستجابة لشؤون اللاجئين.

٥. منتدى التنسيق: متى ما كان ذلك مناسباً، تُنشئ المفوضية منتدى وطنياً للتنسيق، برئاسة مشتركة من الحكومة إن أمكن، لدعم الاستجابة الشاملة للاجئين.

٦. إدارة المعلومات: تبني المفوضية أو تعزز إدارة المعلومات بما في ذلك مساهمات الوكالات الأخرى.

٧. تبادل المعلومات: تضمن المفوضية تبادل المعلومات بانتظام مع المنسق المقيم وفريق الأمم المتحدة القُطري وتحديثها وتضمن التنسيق مع منسق الشؤون الإنسانية والفريق القطري المعني بالشؤون الإنسانية (حيثما يعملون) وتتبادل المعلومات بانتظام مع الجهات المانحة.

2:3:3 تلبية احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة

طبقاً للقرار رقم 1 الصادر عن المؤتمر الدولي (الهدف النهائي 1-1، خطة العمل 8)، أعدت اللجنة الدولية للصليب الأحمر وثيقة توجيهية تتناول موضوع احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة. وتستند هذه الوثيقة إلى منشور اللجنة الدولية بعنوان "النساء يواجهن الحرب" (2001)، وهي دراسة استغرقت ثلاث سنوات حول أثر النزاعات، وقد أعدت اللجنة الدولية وثيقة توجيهية تتناول موضوع احتياجات النساء المتضررات من النزاعات المسلحة وتقدم النصح عن كيفية تنفيذ توصياتها على نحو فعال.[28]

وإذا كانت دراسة "النساء يواجهن الحرب" قد ساهمت بكثيرٍ في زيادة الوعي بالاحتياجات الخاصة للنساء أثناء النزاعات المسلحة، فإن نتائجها يجب أن تتحول إلى

إجراءات عملية بالنسبة لصانعي السياسة والعاملين في الميدان إذا أريد لها تحقيق الهدف المطلوب.

وقد تناولت الدراسة احتياجات النساء في أوضاع الحروب وفقاً لمحاور عديدة من أهمها [29]

- الأمان الشخصي، وعدم التعرض للعنف الجنسي.
- التحرر من خطر الترحيل التعسفي.
- الغذاء والماء وإعداد الطعام.
- وسائل كسب العيش (الزراعة وغيرها).
- الوقاء (المسكن، والملبس).
- الصحة (الرعاية الصحية، المرافق الصحية..).
- الحفاظ على الوحدة الأسرية، وجمع شمل الأسر.
- التعليم والتدريب، والحصول على المعلومات.
- الممارسات الدينية والثقافية.
- الوثائق الشخصية.

والهدف من الوثيقة التوجيهية هو توفير أداة عملية لضمان تلبية احتياجات النساء على نحوٍ ملائم من خلال البرامج والخدمات الإنسانية. وهذه الوثيقة موجهة في المقام الأول إلى موظفي اللجنة الدولية المعنيين بالتخطيط للبرامج الإنسانية وتنفيذها. وقد حُررت أيضاً بطريقةٍ تسمح للجنة الدولية بتقاسم تجربتها في العمل من أجل النساء المتضررات بسبب النزاعات أو العنف مع موظفي المنظمات الأخرى.

ووُضعت الوثيقة التوجيهية لتكون مرجعاً سريعاً وتضمنت مواضيع محددة يمكن الرجوع إلى كل واحدٍ منها على حدة، وتشمل هذه المواضيع التي تتمحور حول احتياجات المستفيدات ما يلي: السلامة الشخصية، والعنف الجنسي، والنزوح، وحرية الحركة، والطعام ومستلزمات المنزل، والماء، ومصادر العيش، والمأوى، والصحة، والحفاظ على الروابط العائلية، والتربية والإعلام، والعادات الدينية والثقافية، والفئات الاجتماعية، والقضايا القانونية.

وتُعالجَ المشاكل التي تواجهها النساء أثناء الاحتجاز على نحوٍ منفصل لأنه يتعين على الأشخاص المحرومين من حريتهم الاعتماد على سلطات الاحتجاز في تلبية احتياجاتهم الأساسية، وللجنة الدولية تفويض خاص في مجال الاحتجاز، وهذا القسم من الوثيقة يساعد القائمين على برامج التدخل في التعرف على المشاكل الخاصة التي تواجهها النساء المحرومات من حريتهن.

ويعكس التقسيم الموضوعي للوثيقة التوجيهية ما خلصت إليه الدراسة من أن تجربة النساء في النزاعات المسلحة متعددة الأوجه، إذ تشمل الاحتجاز والعزل وفقدان الأقارب والسلامة البدنية والأمن الاقتصادي وشتى أنواع الحرمان وتزايد خطر العنف الجنسي والجرح وحتى الموت.

وتهدف كل من الدراسة والوثيقة التوجيهية إلى التأكيد على رفض أن تكون النساء هن دوماً الضحايا بصورة حتميةً، حتى وإن كن عُرضة للخطر عند اندلاع العمليات العدائية.

والوثيقة التوجيهية حافلة بالاقتراحات المتعلقة بالتدابير والأنشطة الميدانية الرامية إلى تخفيف أثر النزاعات المسلحة على النساء، وتستند هذه الاقتراحات إلى أفضل الممارسات والعبر المستخلصة من الاحتياجات في مجال حماية ومساعدة النساء المتضررات بفعل النزاعات المسلحة، ويضم كل قسمٍ في بدايته معلومات موجزة أساسية تمكن القراء من التركيز على التوجيهات المقترحة علاوة على وصف المشكلة، ويتبع ذلك ملخص للنقاط الرئيسية الواجب مراعاتها في البرامج التي يجري تنفيذها لمصلحة النساء والمطبات التي ينبغي تلافيها.

علاوة على هذا تقدم الوثيقة استعراضاً للإطار القانوني ذي الصلة، لا سيما القواعد العامة والخاصة التي تحمي النساء في النزاعات المسلحة، كما أدرجت نماذج عملية تجسد كل موضوع من المواضيع المطروحة فتزيد من فهم مشكلة ما بوضعها في سياق واقعي، وبإمكان المهتمين مقارنة سيناريو معين بحالات واقعية وأوضاع يواجهونها حالياً واستخدامها قاعدة تبنى عليها الإجابات المناسبة، وهذه النماذج مستمدة من حالات واقعية واجهتها اللجنة الدولية في عملياتها أو في الأبحاث التي قامت بها أثناء الإعداد للدراسة بعنوان " النساء يواجهن الحرب " .

ويتضح مما سبق إن الوثيقة التوجيهية تشدد على الإجابات العملية لاحتياجات النساء، فالقراء الذين يسعون إلى اتباع نهج نظري أو إلى معلومات أكثر شمولاً عن أحكام القانون الدولي التي تحمي النساء في حالات النزاع المسلح، عليهم الرجوع إلى دراسات مثل هذه الدراسة، وقد وردت المواد المرجعية ذات الصلة في قائمة مرفقة بهذه الوثيقة.

٤. الإحاطة بخصائص السياق المُضيف

تقتضى الطبيعة طويلة الأمد لأزمة اللجوء في المنطقة العربية المزيد من الجهود فى تعزيز القدرة على الصمود، وتواصل كل من المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، مشاركة المؤسسات المحلية للمجتمعات المستضيفة، وتعزيز قدراتها على فهم احتياجات السكان المحليين وتحدياتهم، لتحقيق أقصى استفادة من تدخلات بناء القدرة على الصمود فى مختلف القطاعات، ويواصل الشركاء فى خطة الاستجابة الإقليمية للاجئين دعمهم للمؤسسات الوطنية لتحسين الحماية وتقديم الخدمات تحسيناً تدريجياً، بغية استكمال جهود الحكومات الوطنية كلما لزم الأمر.

ويحصل اللاجئون حالياً على الدعم من أجل الحصول على الخدمات الوطنية فى قطاعى التعليم والصحة، وعلى الرغم من ذلك، تساعد أنشطة الاستثمار المصاحبة فى تعزيز القدرة على الصمود، وتعزيز قدرات المؤسسات الوطنية المثقلة بالأعباء، من أجل تقديم خدماتٍ كافية وجيدة لعددٍ أكبر من اللاجئين وكذلك المواطنين.

1:4 تقدير احتياجات السياق المُضيف

إن تقدير جوانب ضعف المجتمع المُضيف واحتياجاته لا تقل في أهميتها عن مثيلتها لدى اللاجئين، ولا سيما فى ظل الصعوبات التي تواجه الاقتصادات الوطنية للدول العربية المُستضيفة للاجئين، حيث تواجه الفئات السكانية الضعيفة تحديات كبيرة، وتواصل "خطة الاستجابة الإقليمية للاجئين وتعزيز القدرة على الصمود" الاستعانة

بالبيانات الرسمية لمعدلات الفقر الصادرة عن الجهات المختصة إلى جانب خريطة الفقر ؛ لاستهداف المجتمعات الأكثر ضعفاً بين المناطق التى تأوى أعداداً كبيرة من اللاجئين، كما تُؤكد على العمل مع الأطراف الفاعلة المحلية والحكومة لمواصلة تعزيز القدرات من أجل فهمٍ أفضل للاحتياجات والتحديات والفرص ذات الصلة باستضافة اللاجئين.[30]

ولسياسة دعم المجتمعات المستضيفة للاجئين أهمية خاصة في الدول التي تسمح بالاندماج الكامل لهم بين مواطنيها، حيث ينخرط هؤلاء بشكل مباشر في خطط التنمية الاثتصادية والاجتماعية للمجتمعات المحلية، بكل ما تعانيه من أعباء واختلالات، على عكس الدول التي تفرد لهم مناطق خاصة يسهل في وجودها تعيين الاحتياجات الخاصة باللاجئين والعمل على تلبيتها.

فعلى سبيل المثال توجه منظمات الأمم المتحدة ذات الصلة، وكذلك الشركاء الدوليين وعلى رأسهم الاتحاد الأوربي مساعدات نقدية وعينية ضخمة إلى الحكومة المصرية لكونها أكثر الحكومات العربية استقبالاً لموجات اللجوء والنزوح في المنطقة، وهي مساعدات موجهة لدعم السياق الاقتصادي المصري المستضيف والمثقل بالأعباء أصلاً، علاوة على ما توفره بعض الدول الشريكة من دعم سياسي أمام صندوق النقد الدولي في برنامج الإصلاح الاقتصادي.[31]

وتحكم العلاقة بين المنظمات الدولية المقدمة للمساعدات وخطط التدخل وبين الدول المستضيفة قواعد دولية حاكمة؛ فقد جاء في ديباجة الإتفاقية الدولية لوضع اللاجئين الصادرة عام 1951 أن للدولة أو الدول التي تستقبل أعداد هائلة من اللاجئين الحق في الحصول على المساعدات المالية اللازمة لتلبية احتياجات هؤلاء اللاجئين وذلك من جهتين هما: الأمم المتحدة ممثلة في المفوضية السامية لشؤون اللاجئين، وكذلك من الدول الأخرى التي لا تستقبل لاجئين ويكون بمقدورها المساعدة وتقديم الدعم المالي، إيمانا منها بالطابع الإنساني والإجتماعي لحالة اللجوء وباعتبارها كذلك صورة من صور التعاون الدولي بين الدول لمواجهة الحالات الدولية المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن احتياجات الدولة المضيفة من الدعم المالي تحدد بناء على عدد اللاجئين الموجودين فيها، كما أن حقها في الحصول على هذا الدعم مكفول ولكن في ضوء سياسة وبرامج المفوضية وشركائها التي تكفل توزيع جهودها ونشاطاتها وإمكانياتها بين مختلف المناطق والدول دون تفضيل واحدةٍ على الأخرى، هذا ولا يمكن إنكار دور المنظمات الدولية الإنسانية التي يمكن أن تساعد في دعم الدول التي تحتضن اللاجئين كمنظمة الصليب الأحمر وغيرها فلا يمكن لمنظمة واحدة الإضطلاع بمهمة حماية ومساعدة الأشخاص اللاجئين.[32]

2:4 استفادة السياق المستضيف من وجود اللاجئين

وبقدر ما ينظر إلى وجود اللاجئين بوصفه عبئاً اقتصادياً، هناك مؤشرات إيجابية في بعض الحالات؛ فترصد إحدى الدراسات وجود آثار سلبية على الاقتصاد بسبب وجود اللاجئين لعل من أهمها: عجز الموازنة العامة وزيادة الإنفاق الحكومي، وارتفاع معدلات التضخم ومعدلات البطالة، ونمو اقتصاد الظل بسبب ممارسة كثير منهم للعمل بصورة غير نظامية، وإجهاد البنية التحتية للخدمات في قطاعات التعليم والصحة والمرافق.. لكنها ترصد أيضاً بعض جوانب الاستفادة متمثلة في: زيادة حجم التمويل الدولي، واستقطاب بعض المستثمرين من بلد اللجوء، وازدهار الصناعات الصغيرة والتجارة الداخلية.[33]

3:4 منهجية دراسة الآثار الاقتصادية والاجتماعية لوجود اللاجئين

ويلاحظ أنَّ هناك فجوة منهجية في أدوات العمل الإنساني تتمثل في غياب التقييم المستفيض لآثار اللاجئين أو النازحين والتكاليف المترتبة عليهم، إذ نادراً ما تحلل الجهات المانحة النتائج الاقتصادية "لاستثماراتها" في البرامج والمشروعات على مستوى العالم، وحتى لو كان هناك بعض تلك الدراسات، فعادة ما تكون دراسات وصفية غير مكتملة، ففي حين أنَّ الحكومات تميل إلى تقييم آثار اللاجئين وتكلفتهم على المجتمع المضيف، تتبع الجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية

منحىً آخر؛ حيث تركز على نتائج مشروعاتها المتعلقة بتطوير مهارات اللاجئين و توليد الدخل أو تقديم المساعدات المادية أو القسائم الإعاشية (الكوبونات) للاجئين، لكن أياً من المنهجين المتبعين يعجز عن تقديم توضيح إجمالي للآثار الاقتصادية الكلية والجزئية والمالية ناهيك عن أن المنهجين يشوبهما غياب واضح للتحليلات الكمية والبيانات التطبيقية الموثوقة.[34]

وقد أصدر مركز دراسات اللاجئين في أكسفورد دراسة بعنوان "إرشادات لتقييم آثار التهجير القسري وتكاليفه"، وتهدف إلى تقديم الدعم إلى كل من صانعي السياسات في البنك الدولي والفاعلين الإنسانيين، وذلك من خلال توفير أدوات تقييم مناسبة وسهلة الاستخدام لتحليل التبعات الاقتصادية والمالية للمساعدات التنموية والإنسانية. وتتكون هذه المنهجية من ثلاثة مراحل من التحليل[35]

- **المرحلة الأولى** : إدماج جميع "جماعات أصحاب المصلحة" المعنيين في التحليل وهي: اللاجئون، والمجتمع المضيف، وبلد الاستضافة، والبلد الأصلية، ومقدمو المساعدات للمهجَّرين.

وقد يبدو تحليل الآثار والتكاليف للبلاد الأصلية متعارضاً مع بعض التقييمات المعتادة التي تتعلق بالآثار الواقعة على اللاجئين أنفسهم وعلى مستضيفيهم، ومع ذلك، فغالباً ما تكون الآثار قاسية جداً، ومثال ذلك فقدان تلك الدول للطلب المحلي للمستهلكين، وفقدان الطلب على القوى العاملة المهنية والمهرة، ولذلك الوضع تأثيرات بعيدة الأمد على إنماء البلاد، وعلى احتمالات عودة اللاجئين.

- وفي **المرحلة الثانية** يتم تحليل مجموعة من المحاور كمِّية لقياس الآثار (مثل: الدخل، والأصول، والتوظيف، والوصول إلى الموارد الطبيعية)، مع التركيز على عوامل أخرى مؤثرة كالعمر، والجنس، وطول مدة البقاء في المنفى، كما تُحدَّد في هذه المرحلة بعض العوامل النوعية مثل: إدراكات الأمن والحماية.

وتكمن أهمية دمج العوامل المؤثرة والنوعية في أنها تمكن من إدراك أنَّ استراتيجيات كسب الرزق معرضة لقدرٍ كبير من التعديل والتكييف والتحويل نتيجة ظروف التهجير القسري ومثال ذلك التحولات في أدوار الجنسانية وعمالة الأطفال.

- **المرحلة الثالثة** التي تشكل المهمة الرئيسية بتطبيق المنهجية بهدف بناء صورة عامة للخصائص الاقتصادية والاجتماعية وتحليل كيفية تأثر تلك الصورة بالتهجير القسري على كل جهة من أصحاب المصلحة. ومن أهم مكونات هذه الصورة: قياس المستويات المتغيرة للاقتدار الاقتصادي عبر الوقت وتقييم التغير الاجتماعي وعوامل التغيير في الأسر وإستراتيجيات الاعتماد الذاتي وإستراتيجيات المسايرة.

وفي هذه المرحلة يتم تقييم تكاليف وآثار المجموعة الرابعة من أصحاب المصلحة التي تضم الوكالات الدولية والمانحين وغيرهم من مقدمي المساعدات الإنسانية والإنمائية. وهذا جزء ذو فائدة كبيرة في المنهجية المتبعة لأنه يقدم أساس تقييم النجاح المحتمل وتكاليف الفرص البديلة لمختلف الإستراتيجيات، وأولويات التمويل التي يتبعها هؤلاء الفاعلون.

ومع التركيز الرئيسي على معائش الأسر وسبل كسب أرزاقهم، يتم تحليل الأثار والتكاليف أيضاً من منظور التكاليف المترتبة على القطاع العام، والنتائج على المستوى الاقتصادي الكلي.

وبالنسبة **للقطاع العام** في البلد المضيف، هناك تكاليف مالية وآثار مترتبة على توفير المساعدات الاجتماعية للاجئين، ومثال ذلك زيادة تقديم الرعاية الصحية والتعليم وارتفاع الطلب على المرافق كالماء، وتكاليف *رأسمالية* وآثار بعيدة الأمد كالاستثمار في البنية التحتية.

وعلى المدى القصير، يحتمل أن تكون آثار زيادة الطلب من اللاجئين على الخدمات سلبية على المجتمع المضيف ويتجسد ذلك مثلاً في انخفاض

نوعية الخدمات المقدمة يصاحبها ارتفاع في الطلب على الخدمات الكلية كالرعاية الصحية والتعليم أو الماء.

أما على المستوى البعيد، فمن المرجح أن تنعكس الآثار على توسيع الاستثمار في الأصول الرأسمالية كالمراكز الصحية والغرف الصفية أو الوصول عبر الطرق إلى مخيمات اللاجئين.

وبالنسبة **للعوامل الخارجية** – أو التأثيرات "غير المباشرة" – وهي التكاليف التي لم تحدد أثمانها والتي عادة ما يتحمل آثارها الناس أو المناطق التي يعيش فيها اللاجئون، فإن أكثر هذه التأثيرات غير المباشرة وضوحاً تتمثل في الأثر الضار للاجئين على البيئة واستنزافهم للأراضي المخصصة لغايات البناء، والحصول على حطب الوقود والتسبب بفقدان الموئل الطبيعي، وفي المناطق الحضرية، يصاحب توافد اللاجئين زيادة في الاحتقان وتدهوراً إضافياً للمستوطنات التي هي بالأصل مستوطنات غير رسمية تشكل خطراً على البيئة وتردي الأوضاع الأمنية. وآثار هذ العوامل الخارجية سلبية وعادة ما تبقى على المدى البعيد ونادراً ما يُعوَّضُ عنها بالإنفاق العام. أما المساعدات الإنسانية والإنمائية فلا تعوض إلا جزءاً منها.

وتتميز هذه المنهجية بأنها هجين بين التحليلات الكمية والكيفية، وأنه يمكن تطبيقها على أي نطاق كان، كأن يكون مثلاً في مخيم للاجئين أو المجتمع المحلي المضيف أو في البيئات الحضرية أو جميعها معاً على المستوى الوطني، كما أنها تمكن صناع القرار من تجاوز الحديث عن سياق المساعدة الإنسانية إلى سياق التنمية والاستثمار.. فقد وصل العمل على التَّهجير القسري الناتج عن النِّزاعات إلى لحظة حرجة، بل إلى ذروة ما يمكن الوصول إليه، وحان الوقت الآن لتعزيز الانتقال نحو اعتراف العالم بأنَّ تحدي التَّهجير القسري بات جزءاً لا يتجزأ من الأجندة الإنمائية أيضاً.[36]

وتجدر الإشارة إلى أن الخطاب الأممي والدولي يتخذان من فكرة اندماج اللاجئين في مجتمعات اللجوء مدخلاً لمساعدتهم على الصمود، وتلبيةً للحد الضروري من الحاجات الإنسانية من منظور حقوقي، لذلك فهو يركز على قيمة "العيش المشترك"، ويتخذ من المدخل التنموي الشامل لكل من اللاجئين والمجتمعات المستضيفة سبيلاً إلى الاندماج، كما يحاول معالجة الظواهر الاجتماعية والنفسية السلبية الناشئة عن ضغط اللاجئين على تلك المجتمعات المثقلة أصلاً (كما في إعلان نيويورك2016)، بدعوة القائمين على تصميم برامج التدخل والتمكين إلى تجاوز قيمة التعايش إلى قيمة "التماسك".[37]

وغالباً ما يلقى هذا التوجه الأممي نحو الاندماج تحفظاً من الخطاب العربي الذي يؤمن بحق العودة لهؤلاء اللاجئين إلى أوطانهم والمشاركة في إعادة إعمارها، لذلك تركز المعالجات والمقاربات العربية على فكرة "التمكين" من أجل الصمود في الوضعيات الهشة، ومن أجل التأهل لمواجهة المسؤوليات الوطنية حال تسوية النزاعات وزوال أسباب النزوح واللجوء.

فقد شهدت المناقشات لمشروع مسودة وثيقة "إعلان تونس 2017" بخصوص تعليم أبناء اللاجئين العرب بسبب النزاعات في المنطقة العربية، والتي دارت أثناء عقد الاجتماع رفيع المستوى للمسؤولين في مقر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) بالتعاون مع المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين خلافاً قوياً بين ممثلي الأمانة العامة لجامعة الدول العربية وبين ممثلي المفوضبة حول مفهوم الاندماج، وأصرت الأطراف العربية على تضمين التعريف الذي يناسب التزامها بمفهوم السيادة الوطنية.

٥. خاتمة

وأخيراً فإن ما يظن كثير من المنشغلين بقضية العمل الإغاثي التربوي في المنطقة العربية من خارج المؤسسات الدولية أنه عمل بداجوجي محض، هو في جوهره عمل

سياسي واجتماعي واقتصادي صرف، وهو تصور قاصر مرده إلى جملة من الاعتبارات:

أولها: الفقر المعرفي الذي يعاني منه أغلب المشتغلين بالعمل التربوي والتعليمي في المجتمعات العربية، حيث تخلو برامج إعدادهم وتنميتهم مهنيا من الموضوعات التثقيفية السياسية والاقتصادية عامة، والموضوعات المتصلة بالسياقات التنموية في علاقتها بالسياق التعليمي بوجه خاص.

وثانيها: غياب القناعة الرسمية بكون التعليم ركنا أصيلا من أركان الأمن القومي، والحرص دوما على إظهاره بصورة العمل التقني الخدمي، أو باعتباره استثمارا في أفضل التصورات، وإبعاده عن دائرة الفعل السياسي، بالرغم من الحرص على إحكام الرقابة على مضامين المناهج الدراسية لضمان خدمتها للتوجهات السياسية الرسمية!

وثالثها: القناعة الراسخة لدى كثيرين من التربويين العرب المنشغلين بالعمل الإغاثي، بل والجماعة التربوية العربية بشكل عام بأن الاحتياجات التربوية لضحايا النزاعات والنازحين واللاجئين تتمثل في الحد الأدنى الضروري من الحاجات التربوية الإنسانية، وأن توفيرها في هذا الحد الأدنى يسقط عن الجهات المسؤولة أية اتهامات بالتقصير، وهي حاجات أولية مجردة من أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، كما أنها حاجات تتسم بالعمومية ولا تتطلب مراعاة لخصوصيات السياق الحاضن لمن يتلقونها.

مصادر الدراسة الثانية

١. تعريف الأمم المتحدة [تعاريف | اللاجئون والمهاجرون(un.org)]

٢. تعريف المفوضية السامية لشؤون اللاجئين [اللجوء والهجرة | المفوضية(unhcr.org)]

٣. وفي سياق تحركات المشردين داخليا، ينبغي استخدام مصطلح "مكان المقصد"

٤. مقتبس من الاتفاقية الدولية لحماية حقوق جميع العمال المهاجرين وأفراد أسرهم (اعتمدت في 18 كانون الأول/ديسمبر 1990، ودخلت حيز النفاذ في 1 تموز/يوليه 2003) 2220 UNTS 3، المادة 6 (ج).

٥. مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، *حالة المهاجرين العابرين* (2015) ص 5.

٦. مقتبس من المنظمة الدولية للهجرة، *تقرير الهجرة في العالم 2015*

٧. انظر اتفاقية جنيف الرابعة المتعلقة بحماية المدنيين وقت الحرب (اعتمدت في 12 آب/أغسطس 1949، ودخلت حيز النفاذ في 21 تشرين الأول/أكتوبر 1950) 75 UNTS 287, المادة 49(1)؛ البروتوكول الإضافي الملحق باتفاقيات جنيف المعقودة في 12 آب/أغسطس 1949 والمتعلق بحماية ضحايا المنازعات المسلحة غير الدولية (اعتمد في 8 حزيران/يونيه 1977، ودخل حيز النفاذ في 7 كانون الأول/ديسمبر 1978) 1125 UNTS 609 البروتوكول الإضافي الثاني) المادة 17(1) و(2)؛ نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية (اعتمد في 17 تموز/يوليه 1998، ودخل حيز النفاذ في 1 تموز/يوليه 2002) UNTS 32187 ، المادة 8 (2) (أ) (23) و (هـ) (2009)).

٨. عملا بقرار اللجنة 39/1997، الإضافة (11 شباط/فبراير 1998)، وثيقة الأمم المتحدة E/CN.4/1998/53/Add.2، الفقرة 5 من المقدمة بموجب قرار اللجنة 2<>/

٩. المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي، المرفقة بلجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، تقرير ممثل الأمين العام، السيد فرانسيس م. دينغ، المقدم عملا بقرار اللجنة 39/1997، الإضافة (11 شباط/فبراير 1998(، UN Doc. E/N.4/1998/53/Add.2، المبدأ 6-2). ولكي لا يكون التشريد تعسفيا، يجب ألا يدوم أيضا أكثر مما تقتضيه الظروف (المرجع نفسه، المبدأ 6-3).

١٠. المبادئ التوجيهية بشأن التشرد الداخلي، المرفقة بلجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، تقرير ممثل الأمين العام، السيد فرانسيس م. دينغ، المقدم عملا بقرار اللجنة 39/1997، الإضافة (11 شباط/فبراير 1998)، UN Doc E/CN.4/1998/53/Add.2, 6.

١١. المبادئ التوجيهية المتعلقة بالتشرد الداخلي، المرفقة بلجنة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، تقرير ممثل الأمين العام، السيد فرانسيس م. دينغ، المقدم عملا بقرار اللجنة 39/1997، الإضافة (11 شباط/فبراير 1998)، UN Doc. E/N.4/1998/53/Add.2)، وقد أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة المبادئ التوجيهية (نتائج مؤتمر القمة العالمي لعام 2005 (20 أيلول/سبتمبر 2005) UN Doc. A/60/L.1, الفقرة 132).

١٢. تم الاعتراف بالفارق المهم بين اللاجئين والمهاجرين من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة في إعلان نيويورك بشأن اللاجئين والمهاجرين.، اللجوء والهجرة | المفوضية(unhcr.org)

١٣. مقتبس من مفوض الأمم المتحدة السامي لشؤون اللاجئين، الأشخاص المحتاجون إلى الحماية الدولية (حزيران/يونيه 2007

١٤. مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، الأشخاص المحتاجون إلى الحماية الدولية (حزيران/يونيه 2007) ص 1

١٥. مبدأ عدم الإعادة القسرية هو مبدأ أساسي من مبادئ القانون الدولي. وتعود أصولها إلى القانون الدولي للاجئين كما هو وارد في المادة 33 من الاتفاقية الخاصة بوضع اللاجئين ((اعتمدت في 28 تموز /يوليه 1951، ودخلت حيز النفاذ في 22 نيسان/أبريل 1954) 189(137 UNTS ، التي تنص على ما يلي: "لا يجوز لأي دولة متعاقدة أن تطرد لاجئا أو أن تعيده ("أن ترده") بأي شكل من الأشكال إلى حدود الأقاليم التي تكون حياته أو حريته مهددتين فيها بسبب عرقه، الدين أو الجنسية أو الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة أو الرأي السياسي". ثم تم تطوير المبدأ بشكل أكبر في المادة 3 من اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو

اللاإنسانية أو المهينة ((اعتمدت في 10 كانون الأول/ديسمبر 1984، ودخلت حيز النفاذ في 26 حزيران/يونيه 1987) UNTS 85(1465 ، التي تحظر على الدول الأطراف: "طرد شخص أو إعادته ("رده") أو تسليمه إلى دولة أخرى إذا توافرت لديها أسباب حقيقية تدعو إلى الاعتقاد بأنه سيكون في خطر التعرض للتعذيب". وتنص المادة نفسها أيضا على ما يلي: "لتحديد ما إذا كانت هناك أسباب من هذا القبيل، تأخذ السلطات المختصة في الاعتبار جميع الاعتبارات ذات الصلة، بما في ذلك، عند الاقتضاء، وجود نمط ثابت من الانتهاكات الجسيمة أو الصارخة أو الجماعية لحقوق الإنسان في الدولة المعنية". وهذا المبدأ مكرس أيضا في المادة 16 من الاتفاقية الدولية لحماية جميع الأشخاص من الاختفاء القسري ((اعتمدت في 20 كانون الأول/ديسمبر 2006، ودخلت حيز النفاذ في 23 كانون الأول/ديسمبر 2010) UNTS 2716 .(3 ثم فسرت هيئات أخرى لحقوق الإنسان حظر التعذيب والمعاملة اللاإنسانية والمهينة على أنه يستتبع التزاما على الدول الأطراف في الاتفاقيات ذات الصلة (ولا سيما، على الصعيد العالمي، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ((اعتمد في 16 كانون الأول/ديسمبر 1966، ودخل حيز النفاذ في 23 آذار/مارس 1976) 999 (UNTS 171 بعدم إعادة الأشخاص إلى بلد يوجد فيه خطر حقيقي من تقديمهم إلى الدول المحظورة. العلاجات. وقد أضيفت الإشارة إلى "ضرر يتعذر جبره" في التعريف لمراعاة السوابق القضائية للجنة المعنية بحقوق الإنسان (اللجنة المعنية بحقوق الإنسان، التعليق العام رقم 31: طبيعة الالتزام القانوني العام المفروض على الدول الأطراف في العهد (26 أيار/مايو 2004(، UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.13، الفقرة 12

مصطلحات الهجرة الرئيسية، مسرد مصطلحات الهجرة | المنظمة الدولية للهجرة والهجرة التابعة للأمم المتحدة(iom.int)

١٦. خميلي صحرة (2022) "أنواع النزاعات المسلحة وفقا للقانون الدولي الإنساني"، المجلة الشاملة للحقوق، مارس، صص 17–34

١٧. في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Rene Provost, int. human right law and humanitarian law, Cambridge university prss, 1999,P. 245.
- Jean Pictet, Geneva convention relative to the treatment of prisoners of war, int. committee of red cross, Geneva, 1960, P.19–23.

١٨. في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى المصادر التالية:

- Marco Sassoli, Antoine A. Bouvier, and others, "How Does law Protect in War", international committee of red cross, Geneva, 1999, P. 256-257.
- عامر الزمالي ، مدخل إلى القانون الدولي الإنساني ، الناشر وحدة الطباعة والإنتاج الفني في المعهد العربي لحقوق الإنسان ، تونس ، .1991 ص15

- شارل زور غبيب، الحرب الأهلية، تعريب احمد برو، منشورات عويدات، بيروت، 1911 ، ص22

١٩. . [اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)]

٢٠. خميلي صحرة (2022) "أنواع النزاعات المسلحة، مرجع سابق، ص 28

٢١. أمجد علي حسين، فهيل جبار جلبي (2019) "الإطار النظري لتحليل النزاع، دراسة وصفية تحليلية في ضوء دراسات علم السلام وحل النزاعات" ، المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز، مجلد 8، عدد ا، صص 410 نقلا عن

- Conflicts: Sources and Solutions, The McGraw- Hill Companies. 2001, P. 242.
- Jacob Bercovitch, Conflict and Conflict Management In Organizations: A Framework For Analysis, Research Published By Hong Kong of Public Administration, V. 5, Issue. 2. 1983, P. 104- 105.
- Niklas L. P. Swan storm, Mikael S. weissman, Conflict, Conflict Prevention, Conflict Management and Beyond: A Conceptual Exploration, Research Published By Central Assia- Caucasus Institute & Silk Road Studies Program, Johns Hopkins University, Washington, 2005, P. 9.
- A Glossary On Violent Conflict, Fourth Edition, Prepared For The United States Agency For International Development Office of Sustainable Development, Bureau For Africa, Crisis, Mitigation and Recovery Division By Payson Conflict Study Group, Payson Center For International Development and Technology Transfer, Tulane University, 2001, P. 18.

٢٢. أمجد علي حسين، فهيل جبار جلبي ،"الإطار النظري لتحليل النزاع، مرجع سابق صص 413-414

23. Simon Mason and Sandra Rychard, “Conflict Analysis Tools,” Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC), Conflict Prevention and Transformation Division (COPRET), Bern, 2005. Available at, http://www.css.ethz.ch/publications/pdfs/Conflict-Analysis-Tools.pdf

24. Conflict Analysis and Response Definition : A Bridged Methodology, Center For Conflict Research, West Africa Network For Peace Building, Forum On Early Warning and Early Response, (fewer), 2001.

٢٥. مهمة اللجنة الدولية للصليب الأحمر وعملها: نظرة عامة | اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)

٢٦. تقييم الاحتياجات لحالات الطوارئ المتعلقة باللاجئين UNHCR | (NARE)

٢٧. نموذج تنسيق شؤون اللاجئين UNHCR |

٢٨. المفوضية السامية لشؤون اللاجئين (2015) مهامنا | المفوضية (unhcr.org)
تلبية احتياجات النساء المتضررات بسبب النزاعات المسلحة | اللجنة الدولية للصليب الأحمر (icrc.org)

٢٩. اللجنة الدولية للصليب الأحمر (2009): نساء يواجهن الحرب، رئيس فريق البحث: شارلوت ليندسي ، ط3، صص 46-171

٣٠. المفوضية السامية للمم المتحدة لشؤون اللاجئين (2020) خطة الاستجابة الإقليمية لدعم اللاجئين وتمكين المجتمعات المستضيفة لهم استجابة للأزمة السورية (مصر)، 3RP، ص 6

٣١. في هذا الصدد يمكن مراجعة التقارير التالية:

- مفوضية شؤون اللاجئين بمصر تعزز جهودها لتمكين اللاجئين اقتصاديا | أخبار الأمم المتحدة (un.org)
- العمل على خطة الاستجابة للاجئين في مصر لعام 2024 بين الحكومة المصرية ومفوضية اللاجئين (unhcr.org)

٣٢. ابتسام قويدر (2018): اللاجئون : فرصة أم عبء على اقتصاديات الدول المضيفة، دراسة حالة اللاجئين السوريين في الأردن، مجلة جيل للدراسات السياسية والعلاقات الدولية، العدد 20، ص57

٣٣. المرجع السابق، ص 60 بالاستناد إلى :

- آمال محمد الزغلول ، لبنى مخلد العضايلة ، **مشكلات اللاجئين السورين في مخيم الزعتري** ، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني حول اللاجئين في الشرق الأوسط ، مركز دراسات اللاجئين و النازحين و الهجرة القسرية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، 2017.
- أورسولا ليندسي ، **كيف يمكن للاجئين تعزيز الإقتصاد** ، نقلا عن الموقع https://www.al-fanarmedia.org/

- سلمى علي سالم ابراهيم ، **اندماج اللاجئين في المجتمعات المضيفة . دراسة مقارنة بين الأفارقة و السوريين في المجتمع المصري** ، متاح على الموقع : http://democraticac.de/?p=47637
- مركز كارنيغي للشرق الأوسط ، **أزمة اللاجئين السوريين في الأردن** ، متاح على الموقع :
- **http://carnegie-mec.org/2015**
- معاذ فريحات ، **أزمة اللاجئين السوريين في الاردن : مخاطر وفرص** ، نقلا عن الموقع : **http://governance.arij.net** .
- منظمة العمل الدولية ، المكتب الإقليمي للدول العربية ، **اللاجئون السوريون العاملون في ظل ظروف قاسية في القطاع الغير المنظم يزيدون الضغط على سوق العمل الأردني** ، متاح على الموقع**http://www.ilo.org/beirut/media-centre/news**:
- نشرة الهجرة القسرية ، عمر ضاحي ، **أزمة اللاجئين السوريين في لبنان و الأردن : الحاجة إلى الإنفاق على التنمية الإقتصادية** ، العدد 47 ، سبتمبر 2014

٣٤. نشرة الهجرة القسرية (2012)، " اللاجئون أهم عبء على الاقتصاد أم منفعة له؟، مركز دراسات اللاجئين، جامعة أكسفورد، النشرة الإلكترونية العدد (41).

٣٥. مركز دراسات اللاجئين في أكفورد ومعهد العلوم الاجتماعية التطبيقية FAFO في أوسلو. أُجريت الدراسة من أجل البرامج العالمية حول التهجير القسري GPFD لدى قسم الإنماء الاجتماعي في البنك الدولي. **http://tinyurl.com/WB-Guidelines-Costs-Impacts**

٣٦. نشرة الهجرة القسرية (2016) ، التَّهجير القسري :قضية إنمائية تضم عناصر إنسانية، مركز دراسات اللاجئين، جامعة أكسفورد، النشرة الإلكترونية العدد (52). ص4

٣٧. نشرة الهجرة القسرية (2022)، من التعايش إلى التماسك في العلاقات بين اللاجئين والمضيفين، مركز دراسات اللاجئين، جامعة أكسفورد، النشرة الإلكترونية العدد (80). صص6-7

الدراسة الثالثة:

تعليم حقوق الإنسان لمواجهة التطرف العنيف مدخلا لتحقيق الأمن القومي

الدراسة الثالثة:

تعليم حقوق الإنسان لمواجهة التطرف العنيف مدخلا لتحقيق الأمن القومي*

١. مقدمة :

يستمد مفهوم "الأمن القومي" أهميته ويؤسس أركانه من مفهوم "الدولة القومية/الوطنية" وأركانها طيلة قرنين من الزمان تقريباً، فيتحقق الأمن القومي بدرجة أكبر كلما تحقق مفهوم الدولة القومية "الحديثة" بكافة عناصرها.

ولعل أهم عناصر المفهوم المعياري للأمن القومي هو "الشرعية"، فالدولة القومية/الوطنية، بوصفها نموذجاً سياسياً، تقوم على مبدأين: الأول هو مبدأ سيادة الدولة، المنصوص عليه في صلح وستفاليا (1648)، والذي يعترف بحق الدول في حكم أراضيها دون تدخل خارجي، والثاني هو مبدأ السيادة الوطنية الذي يعترف بحق المجتمعات الوطنية في حكم نفسها، وتقوم السيادة الوطنية بدورها على المبدأ الأخلاقي الفلسفي للسيادة الشعبية، والذي بموجبه تنتمي الدول إلى شعوبها.

ويشير المبدأ الأخير إلى أن الحكم الشرعي لدولة ما يتطلب نوعًا من موافقة الشعب، وهذا المطلب لا يعني، مع ذلك، أن جميع الدول القومية ديمقراطية في الواقع، فقد قدم العديد من الحكام الاستبداديون أنفسهم – للعالم الخارجي وداخليًا أمام الشعوب الواقعة تحت حكمهم – بوصفهم يحكمون باسم دولة ذات سيادة.[(1)]

ويعد المفكر التنموي الباكستاني (محبوب الحق) عراب مفهوم "الأمن البشري" في طبعته المعاصرة التي تبلورت في تقرير التنمية البشرية عام 1994، وتمت مناقشتها في القمة الاجتماعية للأمم المتحدة في كوبنهاجن 1995.

- استناداً إلى دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية بتكليف من الجمعية السعودية لحقوق الإنسان، وبدعم من مركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود مع بعض الإضافات

فقد أعاد محبوب الحق، من وجهة نظر البعض، إحياء فكرة "الحريات الأربعة (حرية الرأي والتعبير، وحرية العبادة، والتحرر من الفاقة، والتحرر من الخوف) التي نادى بها (فرانكلين روزفلت) عام 1941 في سياق دعوة الولايات المتحدة لفكرة نبذ الحروب المدمرة، قبل أن تتورط في الحرب بعدها بأشهر قليلة إثر الهجوم الياباني على "بيرل هاربر"، كما أعاد إحياء الأفكار الفلسفية لكل من (جون لوك) و(هوبز) و (روسو) التي قام عليها مفهوم الدولة القومية، بوصفها قامت في الأصل لتحقيق أمن مواطنيها ورفاههم.[2]

شرعية الحكم إذن هي معيار استقرار مفهوم الدولة القومية/الوطنية ومن ثم استقرار ورسوخ أمنها القومي، وهي شرعية مرهونة، ليس فقط بالطريقة التي انتقل بها الحكم إلى النظام الحاكم، بل بمدى ما يحققه هذا النظام للمواطنين من حرياتهم الأربع الأساسية، وبتعبير آخر؛ تتحقق شرعية الدولة وبالتالي يتحقق أمنها القومي (بالمفهوم الكلاسيكي)، وأمنها البشري (بالمفهوم الحديث) بإحقاق حقوق المواطنين فيها.

وحقوق الإنسان حقوق متأصلة في جميع البشر، مهما كانت جنسياتهم، أو مكان إقامتهم، أو نوع جنسهم، أو أصلهم الوطني أو العرقي، أو لونهم، أو دينهم، أو لغتهم، أو أي وضع آخر. وقد اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام 1945 و 1948، على التوالي ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي يعتبر أساسا لمجموعة من القوانين الدولية. كما أنه الملهم لكافة الدساتير والقوانين في الدول الأعضاء بمنظمة الأمم المتحدة، ومنذ ذلك الحين، وسعت الأمم المتحدة قانون حقوق الإنسان تدريجيا ليشتمل على معايير نوعية للنساء والأطفال والأشخاص ذوي الإعاقة والأقليات والفئات الضعيفة الأخرى، الذين يملكون الحقوق التي تحميهم من التمييز الذي طالما كان شائعا في العديد من المجتمعات[3].

٢. تعليم حقوق الإنسان مدخلا لتحقيق الأمن القومي

يمثل تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها عملا وقائيا ضد تهديدات الأمن القومي الداخلية بالأساس، وأيضا ضد التهديدات الخارجية المترتبة عليها؛ فما يترتب على الإخلال

بحقوق الإنسان في أي مجتمع من ظواهر خطيرة مثل الاستقطاب الاجتماعي، والتعصب الطائفي والمذهبي، والتطرف، والإرهاب .. إلخ تعد جميعها من مهددات الأمن القومي الداخلية، لأنها تخل بالأمن والسلم الاجتماعي، علاوة على ما قد يرافقها من ظواهر خارجية مثل الاستقواء بقوى أجنبية إقليمية أو دولية من قبل بعض الجماعات المهمشة أو المضطهدة، وكذلك تبني الأجندات الخارجية لبعض القوى ذات الامتداد المذهبي أو العرقي العابر للحدود، والذي قد يصل إلى مراحل خطيرة مثل الدعوات الانفصالية أو العمل المسلح ضد الدولة.

1:2 صعوبة تحديد المصطلحات

وأولى خطوات التخطيط لتعليم حقوق الإنسان والتربية عليها لتحقيق الأمن القومي من خلال التوقي من خطر تهديدات ذلك الأمن هي تحديد المصطلحات؛ وهي مهمة عسيرة، وهذا ما عبرت عنه منظمة اليونسكو في أحد أهم وثائقها ذات الصلة:[4]

"إذ تُعتبُر المصطلحات المحيطة بمفهومّ التطرف العنيفّ معقدة، وتشكُلَ موضوعا جدليا إلى حد كبير، ويُعزى ذلك إلى أسباب متعددة أبرزها أن الكثير من المصطلحات المستخدمة في هذا الميدان لا ترتبط بتعريفات متعارف عليها عالميا، فكما هو مبين في خطة عمل الأمين العام للأمم المتحدة لمنع التطرف العنيف، ليست تعريفات «الإرهاب» و«التطرف العنيف» صريحة، وتحديد هذه المصطلحات هو من اختصاص الدول الأعضاء، حتى إذا كان على هذه التعريفات أن تمتثل لالتزامات البلد بموجب القانون الدولي، وتحديدا قانون حقوق الإنسان .. *فمصطلح « التطرف» يعني «الإيمان بالأفكار البعيدةً جداّ عما يعتبره معظم الناس صحيحاً أو معقولا، ودعم هذه الأفكار»، ويشير «التطرف» إلى المواقف أو السلوكيات التي تُعّد خارجة عن المألوفّ، ولعل هذا المفهوم المعجمي الأساسي يسلط الضوء على الطبيعة الذاتية للمصطلح نفسه، الذي قدّ يتخذ معاني مختلفةً تبعا للجهة التيّ تحددُ وتقرر ما هو مقبول أو غير مقبول على هذا الأساس، أما التطرف العنيف فلا يوجد تعريفّ متفق عليهً دولياّ للتطرف العنيف، فالمفهوم الأكثر شيوعا للمصطلح المطّق في هذا الدليل – هوّ أنه يشير إلى معتقدات*

وأفعال الأشخاص الذين يدعمون أو يستخدمون العنف لتحقيق غايات إيديولوجية، أو دينية، أو سياسية، ويشمل ذلك الإرهاب وغيره من أشكال العنف الطائفي والمرتبط بدوافع سياسية، كذلك، يحدُد « التطرف العنيفً» عادةً عدوا، أو أعداءً، يشكلون موضوع كراهية وعنفُ، والأساس المفاهيميّ للتطرف العنيف هوّ أنه لجوء إلى استخدام العنف بدوافع إيديولوجيةُ، ويقومً عادة على نظريات المؤامرة.. أما "الإرهاب" فيشير إلى استراتيجيةّ معينةُ معتمدة لتحقيقٍ غاية سياسيةّ، وتتصف بخلق الخوف واستغلالهٍ بصورةّ متعمدة. (فيٍ قرار تاريخي للجمعية العامة للأممّ المتحدة (RES/A 64/297/،أعربت البلدان عن إدانتها القوية والقاطعة للإرهاب بجميع أشكاله ومظاهرهً، أيا كان مرتكبوه، وحيثما ارتُكبً وأيا كانت أغراضه، حيثّ إنهّ يشكل أحد أفدح الأخطار التيّ تهدد السلام والأمن الدوليين»، ولا يغطي هذا الدليل النطاق الواسع للنشاطات التي يمكن إدراجها في فهم الإرهاب، بل يقتصر على معالجة استخدام العنف بدوافع إيديولوجيةً، وكثيرا ما يُستبدل مصطلح « التطرف العنيف» بمصطلح «الإرهاب» وبالعكس على نحو مغلوط، ففي حينّ أن الإرهاب هو شكل من أشكالّ التطرف العنيف، والإرهاب يكون أيضا في كثير من الأحيانً ناتجا عن دوافع إيديولوجية، غيرّ أن الأساس المفاهيمي للإرهاب الذيّ يميزه عنّ التطرف العنيف هو خلق الخوف أو الرعبٍ كوسيلة لتحقيق غاية ما." (5)

وهكذا يعكس النص المقتبس من وثيقة اليونسكو صعوبة تعريف المصطلحات، ولكن في الوقت ذاته محاولة وضع خطوط فاصلة تميز بينها.

2:2 المفاهيم ذات الصلة في الحالة العربية

ويتطلب الأمر الحديث عن بعض المفاهيم ذات الصلة، والتي ربما طرحت في ظرف تاريخي ضاغط بوصفها شكلا من أشكال المواجهة، في أعقاب هجمات ١١ سبتمبر تحديدا.

1:2:2 مفهوم الحوار

طرح مفهوم"الحوار" في المملكة العربية السعودية بوصفه آلية رسمية ومجتمعية لمناقشة القضايا الخلافية عوضاً عن الاستقطاب والعنف، وقد توج

ذلك بإنشاء مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني عام ٢٠٠٣, والذي أدار العديد من الحوارات وأعد الدراسات وأجرى البحوث العلمية واستطلاعات الرأي، وكان جزءاً من استراتيجية وطنية متكاملة تضمنت أيضاً حركة واسعة وضخمة من ابتعاث الدارسين السعوديين إلى الجامعات الغربية بهدف إحداث توازن ثقافي في شريحة الشباب .

2:2:2 مفهوم الأمن الفكري

ثم طرح مفهوم" الأمن الفكري" إبان تحويل أكاديمية نايف إلى أكاديمية أمنية عام ٢٠٠٤، ثم إنشاء كرسي الأمير نايف لأبحاث الأمن الفكري بجامعة الملك سعود عام ٢٠٠٨، وهو المفهوم الذي ذاع استخدامه واعتماده من قبل مجلس وزراء الداخلية العرب، وانتشر بعد ذلك في بعض الدول العربية وفي مقدمتها مصر بفعل تأثر كثير من الأكاديميين المصريين المعارين، وبفعل التقارب الفكري والايديولوجي بين النظامين السياسيين في البلدين.

وفي هذا الصدد من المهم أن نشير إلى مجموعة من الملاحظات التي نراها أضعفت هذين المفهومين وتوقفت بهما عند مستوى رد الفعل الدفاعي دون تحقيق المبادأة بمعالجة أسباب الظاهرة.

أولها: الطابع الرسمي للمفاهيم والمؤسسات القائمة عليها، والذي لم ينخرط بدرجة كافية في تعاون عضوي مع مؤسسات حقيقية للمجتمع المدني.

وثانيها: الحرص على التأصيل الشرعي لتلك المفاهيم بالرغم من مدنيتها، وكأن اعتمادها مرهون بعدم ممانعة أصحاب الخطاب الديني، الذين كانوا قد اكتسبوا مساحة من الوصاية الشكلية في ظرف تاريخي خاص.

وثالثها: النزوع إلى تطويع الأفكار والمفاهيم للخصوصية الثقافية بالرغم من تنافر مدلولاتها وجذورها الفكرية الأصلية معها، فهي مشتقة من طائفة المفاهيم الديمقراطية وخلفياتها التاريخية الغربية في بناء الدولة الحديثة، وبالرغم من ذلك يجري تبنيها دون الاعتراف بتلك المظلة

العامة، بل وتم حث الأكاديميين وتحفيزهم على الإتيان بتخريجات مشوهة معرفياً لتلك الطبعة الخاصة من المفاهيم.

ورابعها: يتعلق بشبهة التناقض المنطقي في بنية بعض تلك المفاهيم، فلا يستقيم مفهوم الأمن بمدلوله الاحترازي المقيد مع مفهوم الفكر بمدلولاته الإبداعية المتحررة المتجاوزة للأسوار والقيود.

3:2:2 الاستقطاب السياسي والاجتماعي

الاستقطاب هو حالة ناتجة عن نمط حاد للتفاعل بين المجموعات، حيث يقع الأفراد في صراع بين الهوية الموحدة للمجموعة في مقابل الاغتراب عن المجموعات الأخرى[6].. وربما يضاف إلى ذلك مجموعة من الشروط التي تميز مفهوم الاستقطاب عن مفهومات أخرى:

فهذا النمط التفاعلي بين الجماعات المستقطبة غالباً يقوم على فكرة نفي الآخر، حيث يتحول الأمر إلى صراعٍ وجودي لا يقبل مساحات التعاون المشترك ومن ثم التعايش، ولكن من جهة اخرى، ربما كان وجود قاسم مشترك أو أكثر يضم تلك الجماعات في إطارٍ واحد شرطاً لحدوث الاستقطاب؛ بمعنى أن يتم مثلاً بين مجموع المواطنين بالمعنى القانوني في دولة ما تتعدد انتماءاتهم السياسية، أو بين جموع المؤمنين بعقيدة دينية واحدة ذات مذاهب متعددة..الخ، بمعنى أنه صراعَ بين هويات فرعية في إطار هوية جامعة.

وهو بالضرورة قائم أيضاً على ممارسةٍ مكثفة متبادلة لتزييف الوعي لكل من المشايعين والمغايرين، بهدف شيطنة أو تكفير أو تخوين الآخر، وتأويل الحوادث التاريخية والمظلوميات والكاريزمات ..الخ، وتأكيد مبررات الاستعلاء عليه استنادا إلى تهويمات أيديولوجية وميكانيزمات ديماجوجية.

كما أنه غالبا يستلزم مناخاً سياسياً مغلقاً أمام فرص التداول السلمي للسلطة وممارسة الحريات، بحيث تصبح فكرة العنف هي المخرج الوحيد لحسم الصراع.

وتطبيقاً لمنهج الفلسفة التحليلية، يمكن استعراض حالات معينة لتوضيح مفهوم الاستقطاب كما نقصده هنا، مثل حالات الحركات الشعبية الساعية للتحرر من الاستعمار، والحركات الانفصالية.. وما شابهها، فنمط التفاعل بين الجماعات فيها لا يتم على خلفية السعي من كل جماعة إلى ضم المزيد من المشايعين من بين جمهور عريض من الأفراد والجماعات المحايدة، بل يفرض التناقض المنطقي بين فكرتي الاستعمار (الاحتلال) والاستقلال نفسه على العلاقة ويحسمها، كذلك الأمر في حالات التنافس السياسي بين التكوينات الحزبية حيث تفرض محددات المواطنة والدستور والقانون نفسها على نمط العلاقات.. إلخ

وأخيراً، فإن مفهوم الاستقطاب يرتبط تاريخياً بفترات التحول والانتقال وإن طالت، حيث يمثل اتجاه ذلك التحول ومنهجه وآلياته غالباً موضوعاً أساسياً لتعدد الاتجاهات ثم احتدامها بصورة تعصبية.

٣. مبادئ وصعوبات تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها

يفترض أن يرتكز تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام في المجتمع العربي إلى مبادئ سامية آخت بين بني البشر في كل زمان ومكان، كما يستند إلى خلفية راسخة من المواثيق والتشريعات على الأصعدة الإنسانية والدولية والوطنية، علاوة على استناده إلى الخصائص الثقافية والحضارية المميزة لهذا المجتمع .

بيد أن النظر في تفعيل الفكرة، وفي ترجمتها إلى سياسات وبرامج ومناهج وممارسات لا يخلو من صعوبات، ليس فقط على مستوى الحالة العربية، بل على مستوى المؤسسات التعليمية حول العالم ، فالمدارس بطبيعتها تمثل نماذج مكثفة مما يعتمل في المجتمع من عوامل موضوعية وأخرى غير موضوعية ، متفاعلة ، ومتصارعة أحيانا كثيرة ، بما يكفي لجعل التطبيق أمرا يدخل في باب النضال[7].

أما عن الصعوبات التي تكتنف هذه المحاولات؛ فبعضها يتصل بتعديل الذهنيات Mentalities والقناعات التعليمية والسياسية التي وجهت التعليم العربي عقودا طويلة ، والبعض الآخر يتصل باختيار المداخل والآليات المناسبة لتحقيق ذلك الهدف .

ولعل الخطوة الأولى المنطقية هي الوقوف، ليس فقط على واقع التطبيقات والممارسات لمبدأ تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام ، ولكن الوقوف أيضا على مواضع التناقض وعدم الاتساق في الظهير الفكري لتلك التطبيقات والممارسات .

1:3 مراجعة الذهنيات في السياق العربي:

يمثل التفكر Reflection العامل الحاسم في تطور الممارسة التربوية نحو مزيد من المهنية والوعي، حيث تصبح الممارسات المألوفة بحكم التواتر والعادة موضوعا للتأمل والنقد، ويبدأ المربي المهني في التفكير من خلال المفاهيم فيسمي الأشياء بأسمائها، ويرسم الخطوط الفارقة بين المتداخلات، ويربط الأسباب بالنتائج، ومن ثم تتعرض الذهنيات التي طالما وجهت اختياراته وقراراته للاختبار من جديد، وتتكون ذهنيات مهنية جديدة معدلة ومرشدة، سرعان ما تخضع هي وما يترتب عليها من ممارسات للتمحيص من جديد .

والمتفكر في حال التعليم العربي وتعامله مع قضية تعليم حقوق الإنسان، يجد الكثير من تلك الذهنيات التي طالما تم التعامل معها بقدرٍ عالٍ من التسليم، بالرغم مما تتضمنه من مغالطات، وهي التي ترتبت عليها ممارسات تربوية غير مناسبة، لعل من أهمها :

- أن المتعلمين بالمؤسسات التعليمية هم فقط التلاميذ والطلاب والدارسين .
- أن التطور الطبيعي للنمو يستدعي في مراحل العمر الأولى اهتماماً بالحاجات البيولوجية والمعرفية، بينما يرجئ الاهتمام بالحاجات المعنوية وخاصة ما يتعلق منها بقضايا سياسية إلى المراحل المتأخرة.

- أن التعليم بوصفه حقاً إنسانياً يستوجب فقط إتاحة الفرص التعليمية المتكافئة للمتعلمين، ولا يتجاوز ذلك إلى جعلهم شركاء في تخطيطه وإدارته وتقويمه.
- أن ضمان حق الإنسان في التعليم لا يتضمن بالضرورة تعليم حقوق الإنسان أو التربية عليها ، وأن تعليمها وتعلمها لا يعنى أكثر من معرفتها.

ومراجعة تلك الذهنيات، في لحظة فارقة من تاريخ المجتمع العربي عموما، تقتضي استبدال مبادئ تربوية إسلامية وعربية أصيلة، بتلك التي اتشحت دون حق بوشاح المحافظة والالتزام عقوداً طويلة ، لعل من أهمها :

١. أن طلب العلم فريضة واجبة على كل مسلم ومسلمة أنى وجده ، وبالتالي فإن المسلمين والناس جميعهم قادرون على التعلم مأمورون بمواصلته ، لا فرق في ذلك بين مشتغل بالعلم والتعليم وبين متعلم حديث العهد به[8]، وعليه فإن جماعة المتعلمين تضم كافة الأطراف المتفاعلين في مجتمع التعلم داخل المؤسسة التربوية وخارجها .
٢. أن للإنسان كرامة وهبه الله إياها، لا فرق في ذلك بين صغيرٍ وكبير، أو بين ذكر وأنثى، وأن الوعي بالكرامة الإنسانية يتعمق كلما مارس الإنسان مقتضياتها، وبالتالي فإن التربية على احترام الكرامة الإنسانية لا تبدأ عند مرحلة سنية معينة، بل هي مرتبطة بالإنسان وجوداً وعدماً، منذ أن كان مضغة في رحم أمه ، وإلى أن يوارى التراب .
٣. أن تمكين الله للإنسان بالعقل، وأمره بطلب العلم ليعينه على الاضطلاع بتكاليف الاستخلاف، يتضمن بالضرورة ضمان "حرية" ذلك الإنسان في الاختيار بين البدائل، و"مسؤوليته" عن تلك الاختيارات، الأمر الذي يجعله شريكاً أصيلاً في عملية التعليم /التعلم، ويجعل القائمين عليها ملتزمين بتمكينه من ممارسة ذلك الحق قدر استطاعته وتأهله.
٤. أن الحق في التعلم الذي كفله الله للإنسان بجعله فرضاً واجباً وعبادة يُتقربُ بها إليه ، وجعل حبسه ومنع الانتفاع به إثما يعاقب عليه، ذلك الحق لا يكفي

لإحقاقه مجرد توفير الفرص التعليمية ، بل ولا يكفي مجرد التعريف به، بل تجب ممارسته والتربية عليه لكي يصير نافذاً ومتحققاً .

2.3 مراجعة التطبيقات والممارسات :

في ضوء المبادئ السابقة؛ وفي ظل ندرة الدراسات العلمية الراصدة والمحللة، وفي ظل الحساسية التي اتسم بها الموضوع عقودا طويلة، يمكن الوقوف على واقع ممارسات تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المجتمع العربي، من خلال رصد علاقتها بالمجالات الرئيسة للنسق التعليمي ، وذلك على ثلاثة مستويات لتعلم الحق هي: 1) مستوى **معرفة** الأطراف المختلفة لهذا الحق، 2) ومستوى **تبني** تلك الأطراف للحق، وإظهارهم مواقفهم منه أو اتجاهاتهم نحوه، 3) وأخيراً مستوى **ممارسة** كافة الأطراف لهذا الحق .

ومجالات النسق التعليمي الرئيسة في إطار هذا التحليل هي :

- الإدارة المدرسية: بما تتضمنه من لوائح تنظيمية وضابطة، وأساليب وأنماط إدارية شائعة.
- البيئة المدرسية: بما تتضمنه من عناصر مادية كالمبنى المدرسي، والمرافق والتجهيزات، أوعناصر تنظيمية كالقواعد والنظم المدرسية.
- المنهج الدراسي: بما يتضمن من عناصر فرعية كالمحتوى، والأنشطة الصفية واللاصفية، وأساليب القويم .
- المعلم: بما يتضمنه هذا العنصر الجوهري من أبعاد مثل أبرز سماته الفردية الشائعة ، وأساليب واستراتيجيات التدريس التي يشيع تبنيها .

- العلاقة مع الأسرة : سواء على المستوى التنظيمي المؤسسي، أو على مستوى الممارسات اليومية المباشرة أو الفردية .
- المتعلم : بجوانب نموه المتعددة، ومابين المتعلمين من فروق، وما بين أصولهم وخلفياتهم من تنوع .

1:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان في مجال الإدارة المدرسية :

يمكن التوصل، في ضوء أدبيات الإدارة المدرسية والمبادئ المستقرة لحقوق الإنسان ، إلى أن الحق المرتبط بهذا المجال يتبدى في :

" المشاركة الفعالة من قبل العاملين المرؤوسين، وقبل المتعلمين وأولياء أمورهم، في حدود ما تسمح به قدراتهم الذهنية وتأهلهم، في إدارة المؤسسة التعليمية على مستوى تخطيط وصنع القرار وتنفيذه ، وذلك من خلال آليات تنظيمية معتمدة ."

أ- اللوائح المدرسية: فإذا انتقلنا بالتحليل إلى العنصر الأول من عناصر الإدارة المدرسية وهو اللوائح، يمكن بوضوح الوقوف على تحقق مستوى ضعيف من المعرفة لدى المتعلمين وأولياء أمورهم، بل وحتى بعض العاملين بالمدارس، بمضمون اللوائح المدرسية المنظمة للعلاقة بينهم وبين النظام المدرسي، وما ترسيه من مبادئ وحقوق وواجبات.

أما على مستوى تبني حق المشاركة الفعالة وإظهار الاتجاهات نحوه، فإن قصور معرفة الأطراف المختلفة بمضمون اللوائح المدرسية يُكوّن لدى كثير منهم اتجاهات سالبة نحوها، وينمي

مشاعر التعاطف مع الحالات التي يساء تأويلها، باعتبارها تمثل سطوة النظام في مواجهة الأفراد .

وعلى مستوى ممارسة هذا الحق، يلاحظ أن كثرة النصوص الجوازيّةِ في تلك اللوائح، وشيوع الممارسات التي يترك فيها الأمر لتقدير الإدارة واجتهادها، والمبالغة أحيانا في الاحتراز خشية الوقوع في المخالفات .. يؤدي في محصلته النهائية إلى عدم تعلم هذا الحق من قبل أغلب الأطراف .

ب–أنماط وأساليب الإدارة المتبعة [9]: يمكن الوقوف على تحقق قدر غير كاف من المعرفة من قبل المديرين بحقوق كل من المعلمين، والعاملين، والمتعلمين وأولياء الأمور، في مشاركة الإدارة المدرسية في التخطيط وصنع القرار وتنفيذه وتقويمه، بالرغم من إلمامهم بل وحفظهم عن ظهر قلب لنصوص اللوائح المدرسية وأحكامها .

ويترتب على هذا القدر غير الكافي من المعرفة بالحقوق، تنامي الاتجاهات المتشددة من قبل المديرين والقيادات المدرسية، انطلاقاً من فكرة المسئولية المطلقة والوصاية، وتعبير كثير من المرؤوسين، والمتعلمين، وأولياء الأمور، عن مشاعر سلبية تجاه الإدارة، تتراوح ما بين التمرد وبين اللامبالاة، مروراً بالتراخي في أداء المهام والواجبات .

ويأتي مستوى ممارسة هذا الحق حافلاً بأنماط الإدارة المتمركزة حول شخصية المدير، وغير محقق في محصلته النهائية لهدف تعلم هذا الحق من قبل أي من الأطراف .

2:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان من البيئة المدرسية :

يمكن استخلاص الحق الثاني من حقوق الإنسان الذي يتيح النسق التعليمي إمكانية تعلمه من تحليل الأدبيات المتعلقة بمجال البيئة المدرسية، والذي يتلخص في :

"حق العاملين والمتعلمين في التمتع ببيئة مدرسية تلبي حاجاتهم الإنسانية، وتحقق الأهداف التربوية وتشبع الميول والهوايات ، وتدعم استمرار التعلم والنمو بشكل سليم"

أ- المبنى المدرسي[10]: على مستوى معرفة هذا الحق؛ يدرك قليل من مصممي المباني المدرسية الحاجات التربوية للأطفال والمراهقين بنفس القدر الذي يدركون به حاجاتهم البيولوجية والفسيولوجية، بما لا يتجاوز المعنى الضيق لمفهوم " الإيواء الوظيفي Functional housing"

فتنشأ المباني المدرسية مفرغة من مضمونها الإنساني والتربوي حتى وإن توافرت عوامل الراحة والرفاهية، كما لا يدرك بعض العاملين بالمدارس، وكثير من المتعلمين أن لهم حقوقاً يجب أن يحققها المبنى ، وغالباً ما ينصب اهتمامهم على المواصفات الفيزيقية ، وخاصة بالنسبة للمعاقين وذوي الاحتياجات الخاصة، أكثر من المواصفات الوظيفية التربوية .

وعلى مستوى تبني الحق والتعبير عنه، تتكون لدى العاملين والمتعلمين مشاعر سلبية تجاه المبنى، وينظر إليه المتعلمون باعتباره رمزا لتقييد الحرية وعدم الاستمتاع، ويعبرون عن تلك المشاعر بطرق شتى تتراوح بين إظهار الفرحة الغامرة لحظة الخروج منه، وبين إتلافه والعدوان عليه وتشويه جدرانه .

أما على مستوى الممارسة، فيتم غالبا توظيف المبنى المدرسي لصالح تحصيل المعارف على حساب المهارات والأنشطة والهوايات والاحتياجات الأخرى للعاملين والمتعلمين، ما يفضي في المحصلة النهائية إلى عدم تعلم حقوق الإنسان من خلاله .

ب_ المرافق والتجهيزات(بما فيها الوسائل التعليمية) [11]: على مستوى المعرفة؛ يدرك المسئولون عن تصميم وتنفيذ وصيانة المرافق المدرسية حق المتعلم في الاستخدام الآدمي لها وفقا للشروط الصحية، والمواصفات الفنية، ومراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما يدرك العاملون والمتعلمون في المؤسسات التعليمية ذلك الحق بشكل لا يقبل الشك. وكذلك الأمر بالنسبة للتجهيزات والوسائل مثل : الأثاث المدرسي، والأثاث المكتبي، والمختبرات، وتقنيات التعليم .. وغيرها .

وعلى مستوى تبني ذلك الحق والتعبير عن الاتجاه نحوه، تتشابه مشاعر المتعلمين تجاه المعدات والتجهيزات مع مشاعرهم تجاه المبنى، فهي خليط من عدم الاهتمام بسبب عدم الشعور بالملكية" باعتبارها مرافق وتجهيزات حكومية، أو أشياء مملوكة لأصحاب المدرسة الأهلية"، وبالتالي يتم إسقاط مشاعرهم نحو هذه الجهات (الحكومة وأصحاب المدارس) علي تعاملهم مع المرافق والتجهيزات والمعدات .

ويأتي مستوى ممارسة الحق في مرافق وتجهيزات تلبي الحاجات الإنسانية وتحقق الاحتياجات التربوية للمتعلمين غير كافٍ لتلبية تلك الاحتياجات، وغير محقق لتعلم ذلك الحق من خلال الممارسة .

ج- القواعد والنظام المدرسي : وبالنسبة لقواعد النظام المدرسي بشكل خاص ، يمكن استخلاص الحق التالي :

" حق العاملين والمتعلمين في المشاركة في وضع وتنفيذ قواعد النظام المدرسي ، وإبداء الرأي بشأن تعديلها والتظلم من سوء تطبيقها [12]

يمكن على مستوى معرفة هذا الحق القول بأن أغلب العاملين والمتعلمين يلمون بقواعد النظام بشكل ضمني، وإن كان أغلبها ليس مدونا أو معلنا (ما يمكن تسميته بالعرف المدرسي) .

وعلى مستوى التبني والتعبير عن الاتجاه نحوها، يشيع بين العاملين والمتعلمين شعور عام بأن حقهم في المشاركة في وضع القواعد غير متحقق، وأن النظام يستهدف بالدرجة الأولى تقييد حرياتهم ، وتتنوع أساليب تعبيرهم عن اتجاهاتهم السلبية بالتحايل على النظام أو التمرد عليه ومخالفته .

أما على مستوى الممارسة فإنها تأتي معلية من فكرة "الضبط" على حساب فكرة " التطبيع " ، فيتحقق " النظام " دون أن يتعلم الأفراد منه بشكل جيد ما هو " معنى النظام "، أو يتعلموا حقوقهم ومسئولياتهم في إطاره[13].

3:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها من المناهج الدراسية :

يمكن استخلاص الحق الثالث من حقوق الإنسان الذي يتيح النسق التعليمي إمكانية تعلمه، من خلال تحليل الأدبيات المتعلقة بمجال المناهج الدراسية (المحتوى والأنشطة الصفية واللاصفية)، وتحليل أدبيات حقوق الإنسان، وهو ما يتمثل في :

"حق المتعلمين في مناهج دراسية تلبي مطالبهم النمائية وتشبع ميولهم ، وتستوعب ما بينهم من فروق واستعدادات وخلفيات متنوعة ، وحقهم في المشاركة بالرأي في تصميمها بعناصرها المختلفة ، وفقا لما تسمح به قدراتهم الذهنية ومستوى تأهلهم .

أ- المحتوى : تشير دراسة سابقة[14] حول واقع حقوق الإنسان في محتوى المناهج الدراسية إلى تحقق قدر كبير من المعرفة النظرية بتلك الحقوق لدى المتعلمين، من خلال موضوعات المقررات المختلفة، وتشير دراسة

أخرى[15] حول حقوق الإنسان في مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إلى نفس النتيجة .

ولكن مستوى التبني لهذه الحقوق لا يشهد نفس القدر من التقدم، إذ تعمل الاستراتيجيات والأساليب المتبناة في كل من التدريس والتقويم على تأكيد الجانب المعرفي دون الجانبين؛ المهاري والوجداني، ولا يرسخ الكثير لدى المتعلمين من مضامين تلك الموضوعات بما يمثل تبنيا لها في مواقف الحياة اليومية، وما تفرضه تلك المواقف من اختيارات وسلوكيات

وتأتي الممارسات لتعلي من قدر تحصيل المعلومات حول حقوق الإنسان بغرض اجتياز الاختبارات، دون أن يتحقق التعلم الحقيقي Authentic learning لهذه الحقوق من خلال تبنيها وممارستها .

ب– الأنشطة الصفية واللاصفية[16]: على مستوى المعرفة، لا تشير الدلائل أو المؤشرات إلى وجود قدرٍ كاف من المعرفة لدى المتعلمين بحقهم في ممارسة الأنشطة (خاصة اللاصفية منها) ، بل إن بعضهم لا يدركون حقوقهم المؤكدة في ممارسة الأنشطة الصفية المتعلقة بموضوعات المنهج الدراسي ، ويدركها كثير من أولياء الأمور بوصفها أنشطة تكميلية أو حتى ترفيهية اختيارية .

أما على مستوى الممارسة، فيظهر اهتمام المسئولين وأولياء الأمور بالأنشطة الصفية على حساب اللاصفية، إعلاء لقيمة التحصيل المعرفي، ما يحول دون أن يتعلم التلاميذ من ممارستهم للأنشطة أن لهم حقوقا في تلك الممارسة .

ج– التقويم[17] : أما في مجال التقويم، وهو عنصر جوهري من عناصر المنهج، فيمكن بلورة حق المتعلمين فيه على النحو التالي :

" الحق في الخضوع لتقويم شامل وتكويني ، يتسم بالموضوعية والنزاهة، وفقا لمعايير معلومة سلفا ، يمكن الاطلاع على نتائجه ، والتعلم منها، والحق في التماس تدقيقها والتظلم منها ".

يمثل التقييم أكثر عناصر المنظومة التعليمية تجسيدا لفكرة حقوق الإنسان، والأقرب إلى ممارستها بشكل محسوس بالنسبة للمتعلمين، وعلى مستوى المعرفة بهذا الحق فإن القليل من المتعلمين من يعرفون معايير تقييمهم، وأغلبهم لا يطلعون على كيفية حدوث هذا التقييم، ولا على نتائجه، كما أنهم لا يتعلمون من أخطائهم عندما يطلعون على تفاصيل ذلك التقويم .

وعلى مستوى التبني يؤدي ضعف الشفافية، وضعف فاعلية وسائل وآليات مناقشة المتعلمين وأولياء أمورهم لنظم التقييم ونتائج الاختبارات، والتماس إعادة إجرائها أو التظلم منها .. إلى تنامي الاتجاهات السالبة نحو التقويم، واعتباره وسيلة النظام للتحكم في الأفراد والسيطرة عليهم .

أما على مستوى الممارسة، فإن شيوع استخدام أساليب تقييم القيمة المضافة، والنظر إلى التقويم باعتباره حكما نهائيا وليس باعتباره مدخلاً للتعلم، جميعها يؤدي في محصلته النهائية إلى إهدار إمكانية تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها من خلاله .

4:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها من المعلم :

يمكن استخلاص الحق الرابع من حقوق الإنسان الذي ينبغي أن يتيح النسق التعليمي تعلمه، من خلال تحليل الأدبيات المتعلقة بمجال المعلم (على مستوى السمات العامة للمعلمين الأفراد وأخلاقيات المهنة، وعلى مستوى استراتيجيات وأساليب التدريس) ، ومن خلال تحليل أدبيات حقوق الإنسان :

أ– من حيث سمات المعلمين وأخلاقياتهم المهنية [18]:

للمتعلمين الحق في المشاركة في اختيار معلميهم وفقا لمستوى تأهلهم وظروفهم الذهنية ، كما أن من حقهم التعلم على يدي معلمين مهنيين أكفاء ؛ يتسمون بالمرونة الفكرية [19] ، والاستنارة ، والإنصاف ، والالتزام بتنمية الذات .

على مستوى معرفة هذا الحق، يؤكد فقهاء القانون على حق المتعلمين في المشاركة في اختيار معلميهم بما تسمح به وضعياتهم ومستوى تأهلهم[20]، وعلى حق أوليائهم في التأكد من توافر معايير الكفاءة المهنية وأخلاقيات المهنة لديهم، في حدود ما تنظمه آليات المشاركة، كما هو معمول به في مجالس أمناء المدارس، إلا أن القليل من يعرف ذلك .

وعلى مستوى تبني هذا الحق والتعبير عن الاتجاهات نحوه، يسود انطباع عام لدى المتعلمين وأولياء الأمور بأن أغلب المعلمين، بالرغم من تحقق الكثير من السمات والأخلاقيات المهنية فيهم، ليسوا على المستوى المطلوب من الكفاءة المهنية، إلى جانب ما يربك وجدانهم الجمعي من مشاعر مختلطة نحو هؤلاء المعلمين من التقدير والخوف المتوارثين بحكم التقاليد، والغضب وعدم الرضا المكتسبين بحكم المعاناة اليومية من مشكلات التعليم .

أما مستوى ممارسة ذلك الحق داخل مؤسسات التعليم العام ، فيشهد كثيراً من مظاهر الاحتكاك بين المعلمين من جهة وبين المتعلمين وأولياء أمورهم من جهة أخرى، في ظل غياب الآليات الكفيلة بممارسته بشكل منظم ، تعبيرا عن الاتجاهات والانطباعات السابق الإشارة إليها، وما يقابلها من جانب المعلمين من مشاعر المرارة وعدم التقدير، الأمر الذي يفضي في محصلته النهائية إلى عدم تعلم ذلك الحق ، بل واختلاط مفاهيمه وقضاياه ، والتباس العام بالخاص .

ب- من حيث استراتيجيات وأساليب التعليم

الحق في التعرض لأساليب واستراتيجيات فعالة للتعليم، والانخراط بمواقف تعلم نشطة وهادفة، والمشاركة في تخطيطها وتنفيذها في إطار خصائص المرحلة النمائية والحالة الجسمية والذهنية للمتعلم

على مستوى معرفة هذا الحق، يدرك المتعلمون أن لهم حقا على المعلمين يتمثل في التعرض لأساليب تعليم ومواقف تعلم تتناسب وقدراتهم وتحقق الأهداف التربوية الموضوعة ، ولكن يلاحظ أن القليل من المعلمين والمعلمات يدركون مفهوم شراكة المتعلم في العملية التعليمية وحقه في اختيار ما يتعلمه وكيفية تعلمه ، ناهيك عن عدم إدراك المتعلمين وأولياء أمورهم له ، بحكم عقود طويلة من الممارسات التعليمية المحافظة وترسخ مفهوم " الوصاية " .

وعلى مستوى التبني والتعبير عن الاتجاهات، تتنازع المتعلمين وأولياء الأمور مشاعر واتجاهات متناقضة: ففي حين يرسخ في وجدان المتعلمين منذ اليوم الأول في المدرسة شعور بالأمان بين يدي المعلمين والمعلمات ، ولسان حال الأسرة والمجتمع يقول لهم أن المعلم هو المسئول وهو المتخصص، وانه يمثل السلطة المعرفية، حتى على الأبوين، ما يجعلهم يسلمون قيادهم دون شرط، ويجعل ثقتهم دون حدود .. تتكون لدى بعض المتعلمين من ناحية أخرى اتجاهات سالبة نحو المعلمين نتيجة بعض الممارسات التدريسية غير المنضبطة وتأثير الحملات الإعلامية .

أما على مستوى الممارسة، فإن شيوع أساليب الإلقاء والتلقين وقلة توظيف المناقشة والحوار، علاوة على كثافات الفصول، والمناهج المطولة تؤدي مجتمعة إلى عدم تحقق التعلم وفقا لهذا الحق .

5:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها من خلال علاقة المدرسة مع الأسرة:

يمكن استخلاص الحق الخامس من حقوق الإنسان الذي ينبغي أن يتيح النسق التعليمي تعلمه، من خلال تحليل الأدبيات المتعلقة بمجال علاقة المدرسة مع الأسرة (على المستوى التنظيمي، وعلى مستوى الممارسات الفردية)، ومن خلال تحليل أدبيات حقوق الإنسان ، على النحو التالي :

حق الأسرة والمدرسة في علاقة شراكة تربوية يتم خلالها تبادل المعلومات والآراء ، واتخاذ القرارات والتعاون على حل المشكلات المتعلقة بتعلم المتعلمين ونموهم .

أ- على المستوى التنظيمي[21]: توجد نصوص لائحية تنظم حق أولياء الأمور في المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي من خلال مجالس الآباء والمعلمين، وهي معلومة إجمالا من قبلهم، ولا يلم بها تفصيلا سوى القليل منهم .

بينما يلم بها مدراء المدارس والأخصائيون الاجتماعيون، أما المتعلمين وكثير من أولياء أموهم فهم غائبون عن تلك النصوص، ولا يصل إلى علمهم سوى أفكار عامة تتعلق بمتابعة المستوى التحصيلي، والشكاوى والمشكلات السلوكية، والتبرع لاستكمال بعض أنشطة المدرسة .. إلخ

وتتنامى لدى كثير من أولياء الأمور اتجاهات سالبة نتيجة خبراتهم مع تلك المجالس[22]، خاصة إذا لم يفلحوا في حل بعض المشكلات، أو يحققوا من خلال عضويتهم لها مكتسبات ملموسة لأبنائهم .

وتشهد الممارسات الميدانية بالمدارس عزوفا ملحوظاً من قبل أولياء الأمور عن المشاركة وتلبية الدعوة لحضور اجتماعات مجالس

الآباء والمعلمين، بينما يهتم بها مدراء المدارس من باب استيفاء الشكل أحيانا، ومن باب التماس العون المادي والمعنوي أحيانا أخرى، ولكن دون أن تفضي تلك الممارسات إلى تعلم هذا الحق بالصورة المأمولة لأي من الأطراف .

ب – على مستوى الممارسات الفردية : يدرك أولياء الأمور أن لهم حقا على المدرسة والعاملين فيها، انطلاقا من مفهوم راسخ منذ زمن بعيد يراها مجرد مؤسسة خدمية، وتنحصر معرفتهم به في كونهم "عملاء " لهم كل الحق في مراجعة المدرسة وإظهار عدم الرضا عن مستوى الخدمة المقدمة لهم، وينطلق كثير من المعلمين والمسئولين بالمدارس في تعاملهم مع الأسر من مفهوم الخدمة أيضا ولكن بمنظور مغاير؛ فهم يخدمون المجتمع دون مقابل تقريبا، وعلى الأسر أن تضطلع بمسئولياتها لتعاون المدرسة، دون أن يعني ذلك أنها مؤهلة للعب دور المحاسب أو الرقيب . بحيث يغيب مفهوم الشراكة عن إدراك كلا الطرفين للعلاقة في كثير من الأحيان .

وعلى مستوى الاتجاهات والتعبير عن تبني هذا الحق ؛ تعمل خصائص العلاقات الاجتماعية بالمجتمع المحلي الحاضن للمدرسة على صبغ اتجاهات الأسر والعاملين بالمدارس نحو هذه العلاقة بصبغتها، سواء كانت ذات بنية عشائرية قبلية، أو كانت مجتمعات حضرية بالمدن الكبرى .. إلخ بحيث تتوارى إلى حد بعيد الطبيعة المؤسسية الموضوعية لها .

وتحفل الممارسات الفردية بأوجه الاحتكاك والتصادم بين الأسر والمدارس، نظرا لتناقض المنطلقات التي تبنى عليها مواقف الطرفين، ويتعلم المتعلمون منها فقط أن الأسرة والمدرسة مؤسستان تقعان على طرفي نقيض، أما حق كل منهما في وجود إطار من

الشراكة والتعاون فيتم تعلمه في حالات قليلة لا يكاد عددها يكفي لتحقيق التعلم لهذا الحق .

6:2:3 واقع تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها من خلال طبيعة المتعلمين وتنوعهم:

يمكن استخلاص الحق السادس من حقوق الإنسان الذي ينبغي أن يتيح النسق التعليمي تعلمه، من خلال تحليل الأدبيات المتعلقة بطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، وما بين خلفياتهم من تنوع، ومن خلال تحليل أدبيات حقوق الإنسان، على النحو التالي :

للمتعلمين الحق في نيل فرص للتعلم تتناسب وقدراتهم وما بينهم من فروق، دون أن يكون لخلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية / الاقتصادية أو غيرها من العوامل أي تأثير

أ- من حيث الفروق الفردية بين المتعلمين : على مستوى معرفة هذا الحق، يدرك بعض المتعلمين وأولياء الأمور المفهوم البسيط للفروق الفردية، كما يدركون أن للجميع الحق في التعليم بما يتناسب مع تلك الفروق ويراعيها، إلا أن هذا الإدراك لا يتضمن، حتى بين كثير من المعلمين والقيادات المدرسية، المفهوم التربوي الحديث للدمج بين المتفاوتين وذوي الاحتياجات التربوية المتنوعة في مواقف تعلم واحدة، بل إن هذا المفهوم قد لا يلقى قبولا لدى بعضهم [23] .

وعلى مستوى تبني الحق والتعبير عن الاتجاهات نحوه، فإن هذا الحق، على إطلاقه، يحتل موقع الصدارة بين حقوق الإنسان في التعليم التي تحظى بأكبر نصيب من التأييد والتعاطف من قبل الأفراد والجماعات في كافة المجتمعات الإنسانية تقريبا، بل ويكاد أن يكون تلخيصا لكافة الحقوق المتصلة بالتعليم. إلا أن

الأمر يختلف إذا ما انتقلنا إلى مستوى التفاصيل، حيث لا تلقى فكرة الدمج بوصفها محكا حقيقيا لصدق تبني هذا الحق، قبولا كافيا من المتعلمين وأولياء الأمور، بل وبعض المعلمين .

أما مستوى ممارسة هذا الحق، فإنه يعكس حرصاً واضحاً من النظام التعليمي على مراعاة الفروق الفردية، وتأمين الفرص التعليمية لذوي الحاجات الخاصة، وتمثل الجمعيات الأهلية المعنية بالمعاقين والمبدعين، وكذا الأقسام الأكاديمية بالجامعات جهات ضغط اجتماعية واضحة التأثير في هذا الصدد .

ب_ من حيث الخلفيات المتنوعة للمتعلمين: على مستوى معرفة هذا الحق، يدرك المتعلمون وأولياء أمورهم، وكذلك المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، أن للمتعلمين الحق في نيل الفرص التعليمية التي تتناسب وقدراتهم وميولهم ، دون أن يكون للجنس أو العرق، أو الانتماء القبلي أوالعشائري، أوالمستوى الاقتصادي /الاجتماعي، أو الانتماء لجنسية معينة أي تأثير على طبيعة تلك الفرص أو مستواها أو توقيت الحصول عليها [24] .

وفي الوقت ذاته، يدرك هؤلاء جميعاً، وبشكل ضمني، أن هناك تأثيرا غير مباشر، وغير نظامي أو معلن، وغير منتظم أو منهجي، على تلك الفرص في واقع الممارسات الفعلية داخل المؤسسات التعليمية .

ويحمل مستوى تبني هذا الحق لدى المتعلمين وأولياء أمورهم شعوراً بعدم الرضا، ولكن عوامل معقدة تحول دون التعبير عن ذلك بصورة صريحة .

وعلى مستوى الممارسة تأتي المحصلة النهائية غير محققة لتعلم هذا الحق، بيد أن هناك تطلعاً متفائلاً إلى حدوث تغييرات في الأفق، تدعمها مؤشرات إيجابية من بينها انعقاد مثل هذه الفعاليات .

4. إحقاق الحقوق مدخلاً لتعلمها والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام

1:4 المبادئ الأساسية لإحقاق الحقوق

تنطلق الدراسة في تناولها لكيفية تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام العربية من مجموعة من الاعتبارات والمبادئ العامة، وهي مزيج من المبادئ التربوية والحقوقية المستقرة ، لعل من أهمها :

١. تحديد المفاهيم وتوحيد المصطلحات : إذ تشير تقارير تقويمية لبعض التجارب المبكرة في الغرب، إلى أنها واجهت صعوبات جمة بسبب تعدد التأويلات والتعريفات لبعض المفاهيم والمصطلحات حول حقوق الإنسان وتطبيقاتها التعليمية في المنهج والحياة المدرسية[25] .

٢. مراعاة خصوصية المرحلة النمائية/التعليمية؛ حيث يختلف تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها للأطفال والمراهقين في مراحل التعليم العام، عنها للشباب اليافعين في التعليم العالي والجامعي[26]، إذ يحتاج الفريق الأول إلى مراعاة خصائص النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي التي تتطور بشكل مضطرد في مدى زمني قصير. الأمر الذي يستلزم تنويع مداخل وأساليب تعليم حقوق الإنسان حتى في إطار المرحلة التعليمية الواحدة.

٣. التكامل مع المناهج الدراسية أفضل من الانفصال في منهج خاص: فمن المعلوم أن خطط الدراسة بمراحل التعليم العام تكتظ بالمقررات الدراسية، علاوة على تضخم المحتوى في كل مقرر منها على حدة، الأمر الذي يجعل من استحداث مقرر دراسي جديد لتعليم حقوق الإنسان أمراً صعباً .

٤. التعلم بالخبرة والممارسة أفضل من التعلم بالمعرفة المجردة: فالأصل في إحقاق الحق هو ممارسته وإنفاذه، وبالتالي فإن تعليم حقوق الإنسان بالمدارس من خلال مقررات دراسية لاتتضمن في تصميمها أنشطة صفية، إضافة إلى الممارسات اللاصفية المصاحبة داخل المدرسة التي تجعل من البيئة المدرسية بيئة مفعمة بمعاني وممارسات حقوق الإنسان لا يعد أسلوباً فعالاً .

٥. البيئة والبنية التنظيمية الداعمة أولا فبل الشروع في الممارسة : فالتعلم المقصود لا يعتمد فقط على وجود مناهج دراسية صممت لتحقيقه، أو على معلمين تم تدريبهم، أو حتى على توفير بنية تحتية من التقنيات، بل هو مرهون بإرساء بيئة مدرسية مادية وتشريعية مواتية، وإقامة بنية تنظيمية تتيح مشاركة كافة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات، وفي ممارسة المحاسبة أيضا[27].

2:4 آليات إحقاق الحقوق وإمكانية التعلم منها

انطلاقا من المبادئ السابقة، ومن كون إحقاق الحق وإنفاذه هو المدخل الناجع لتعلمه والتربية عليه، فإن منظومة الآليات المقترحة تتصل اتصالا وثيقاً بمجالات التعلم التي تناولتها الورقة في الجزء الأول منها وهي: الإدارة المدرسية ، والبيئة المدرسية، والمناهج الدراسية، والمعلم، والعلاقة بين الأسرة والمدرسة، وأخيراً المتعلم نفسه .

ونظرا لكون الآليات المقترحة تحقق أغراضاً تعليمية متعددة المستوى (مستوى معرفة الحق، ومستوى تبنيه، ومستوى ممارسته)، ونظراً لتداخل المجالات الست المذكورة، فمن الأفضل استعراض تلك الآليات وفقاً لطبيعتها وأهدافها في الجزء التالي :

<u>1:2:4 آليات توعوية:</u> وهي مجموعة من الوسائل والأساليب المحققة لكل: من معرفة الحق والوعي به من جانب، والتشجيع على تبنيه وتعديل الاتجاهات نحوه من جانب آخر، وتضم على سبيل المثال:

- إعداد وتوزيع أدلة متدرجة المستوى وفقا للمرحلة التعليمية تحت عنوان " دليل حقوق الطالب والأسرة في التعلم"، تعرض بأسلوب مبسط حقوق الطالب وأسرته في الاستمتاع والتعلم من البيئة المدرسية بعناصرها المادية والتنظيمية والمعنوية، وتوضح كذلك واجباتهم نحوها، وتعرض للعلاقات بينهم وبين النظام التعليمي والمدرسي، وإدارة المدرسة والمعلمين، من منظور لائحي قانوني، ومنظور تطبيقي يرتبط بالممارسات اليومية .

- طباعة بعض حقوق المتعلم وأسرته على الأغلفة الخلفية للكتب والدفاتر المدرسية وبعض الأدوات بتصميمات جاذبة وأسلوب مبسط وعملي .
- تنظيم مسابقات ثقافية وفنية ، وتنظيم معارض حول حقوق الإنسان (معلومات عامة، قصص قصيرة، مقالات، أبحاث قصيرة، مواقف تمثيلية، تحقيقات صحفية، أفلام وثائقية قصيرة باستخدام الكاميرات الرقمية، تصوير، رسم تعبيري، تصميم شعارات) .

2:2:4 آليات تشريعية وتنظيمية : وهي مجموعة من التنظيمات المستحدثة، أو تفعيل التنظيمات القائمة، تهدف إلي تحقيق التعلم لكافة الأطراف من خلال الممارسة الفعلية، وهي بالضرورة تستلزم إجراء تعديلات تشريعية لائحية جوهرية :

- تعديل لوائح الإدارة المدرسية: فكثير من النصوص اللائحية القائمة ذي صياغة جوازية، وهي وإن كان البعض يراها مرنة وتتيح هامشا أكبر من حرية التصرف للمديرين، فهي في الوقت نفسه تفتح الباب أمام تأويلات واجتهادات فردية، علاوة على الاستثناءات والانحيازات غير الموضوعية، هذا من حيث الشكل، أما من حيث المضمون، فهناك بعض المبادئ والأحكام التي تحتاج إلى مراجعة، إما لضعف فاعليته في إحقاق بعض الحقوق ، وإما لكونه على غير انسجام مع بعضها الآخر .
- تكوين الاتحادات الطلابية بالمدارس: ولاشك أن استحداث هذه التنظيمات المدرسية يمثل ذروة ممارسة المتعلمين لحقوقهم وواجباتهم تجاه المؤسسة التعليمية، وتجاه المجتمع ، وقبل ذلك تجاه ذواتهم؛ ويجانب البعض الصواب إذا ظنوا أن المتعلمين في مراحلهم العمرية المبكرة غير مؤهلين لتلك الممارسة، إلا إن ذلك مما أقرته المواثيق والاتفاقيات الدولية استنادا إلى دراسات نفسية واجتماعية معمقة ، ناهيك عن الجذور الفقهية والقانونية.[28]
- تكوين روابط المعلمين والعاملين بالمهن التعليمية: ونؤمن إيمانا عميقا بأن التربية على حقوق الإنسان داخل مؤسسات التعليم العام كل لا يتجزأ، وأن ممارسة

كافة أطراف العملية التعليمية لحقوقهم هو الضمانة الأولى الأكثر فاعلية لتحقيق تلك الغاية التربوية ، فالمعلمين الذين لا يمارسون حقوقهم في التعبير عن وجهات نظرهم في القضايا التي تخصهم لا يمكن أن يضطلعوا بمسئولية إحقاق حق تلاميذهم في ذلك التعبير ، ولن يتمكنوا من تربيتهم عليه.

- تطوير مجالس أولياء الأمور والمعلمين إلى مجالس أمناء المدارس: وتمثل هذه الآلية نقلة نوعية في العلاقة بين المدرسة والمجتمع (وليس الأسرة فقط) نحو الشراكة الحقيقية وليس فقط التعاون أو المساهمة، إذ تمثل مجالس أمناء المدارس شكلا تنظيميا إداريا حقيقيا يحقق للأطراف المختلفة صيغة متوازنة من السلطة والمسئولية في تخطيط وتنفيذ ورقابة العمليات التربوية والتعليمية المدرسية .

3:2:4 آليات تأهيلية وتدريبية : وتستهدف تطوير أداء الأطراف المختلفة ، وتأهيلهم للأدوار المتوقعة منهم وفقا لمنظومة العلاقات القائمة على احترام حقوق الإنسان داخل المؤسسات التعليمية وفي محيطها الاجتماعي .

- إدماج وحدات دراسية ضمن مقررات وبرامج إعداد المعلمين تهدف إلى إعداد الطلبة المعلمين وغيرهم من المرشحين للعمل بالمهن المدرسية الأخرى، للقيام بأدوارهم تجاه إرساء حقوق الإنسان بالمدارس ، وإقامة علاقات تعاونية مع الأسر لصالح تلك الحقوق[29] ، في إطار مسئولياتهم المهنية نحو دعم تعلم ونمو تلاميذهم . بما في ذلك **تدريب الطلاب المعلمين ميدانيا** على تلك المهام .
- إدماج وحدات تدريبية ضمن برامج تدريب المعلمين والاختصاصيين والمديرين أثناء الخدمة ، تتضمن تعديل بض اتجاهاتهم نحو حقوق التلاميذ وأولياء أمورهم ، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للاضطلاع بمسئولياتهم المهنية تجاه تعليم /تعلم حقوق الإنسان والتربية عليها في مدارسهم .

- تدريب وتأهيل التلاميذ وأولياء أمورهم: تستهدف بوجه عام تلاميذ المدارس وأولياء الأمور لإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة لممارسة حقوقهم وواجباتهم تجاه المدرسة وزملائهم . ولكنها يمكن أن تكون برامج علاجية وتأهيلية خاصة في الحالات التي تشهد سوء المعاملة أو العنف الموجه ضد الأطفال .

4:2:4 سياسات تعليمية : لا يمكن لأية آليات توعوية أو تعديلات تنظيمية أو غيرها من مداخل إحقاق حقوق الإنسان بمؤسسات التعليم أن تحقق أهدافها دون غطاء سياسي من القرارات ، ولعل من أهم تلك السياسات :

- التوسع في سياسات إحلال المباني المدرسية النموذجية محل المستأجرة غير المطابقة للمواصفات التربوية .
- تذليل المعوقات الإدارية لالتحاق التلاميذ غير المستوفين للأوراق الثبوتية والوثائق .
- المعاملة المتساوية لأبناء الوافدين فيما يتعلق بفرص الالتحاق وإجراءاته .
- التوسع في سياسة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم (المادة 23 من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل) .
- التوصيف المهني للوظائف التعليمية وإصدار القرارات المالية المساندة له (كادر المعلمين والعاملين بالمهن التعليمية) .

5- تطوير أساليب تعليم موضوعات حقوق الإنسان المدمجة بالمناهج الدراسية والأنشطة اللاصفية :

كما سبق، **لا** نرى أن تعلم حقوق الإنسان بمؤسسات التعليم العام يحتاج إلى إضافة مقررات دراسية منفصلة جديدة، نظراً لتكدس خطط الدراسة بالمراحل التعليمية المختلفة بالمقررات، ما يضيف عبئاً جديداً على المتعلمين، ناهيك عن ردود فعل التلاميذ والمعلمين تجاه المقرر الجديد، خاصة إذا تم تنفيذه بالطرق التقليدية التي ستفرغه من مضمونه، وتحوله إلى كم من المعلومات الواجب تلقينها ، ثم حفظها واسترجاعها .

وكما سبق أيضا، فإن الوزن النسبي لموضوعات حقوق الإنسان ضمن محتوى مناهج التعليم العام مناسب وكاف لتحقيق الهدف منه، ولا يحتاج سوى استيفاء النقص الكيفي لبعض الحقوق .

إلا أن ما يحتاج إلى إعادة النظر، في رأينا، هو أسلوب تنفيذ تلك الموضوعات بحيث تصبح :

- أكثر اعتمادا على التعلم النشط من قبل المتعلمين عوضا عن التلقين.
- أكثر اعتمادا على الأنشطة الصفية واللاصفية في إثراء المعارف وتوظيفها في ممارسات تشبه مواقف الحياة .
- أكثر اقترابا وشجاعة في تناول مشكلات المجتمع الحقيقية المعاصرة ، والتي قد تكون ذات حساسية أحيانا .
- أكثر موضوعية ووظيفية في أساليب التقويم التي تتبعها، بحيث تركز على تقويم الأداء عوضا عن تقييم القيمة المضافة ممثلة في قياس التحصيل .

خاتمة :

وبعد أن استعرضت الدراسة واقع تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام بالمجتمع العربي، وبعد طرح ما يمكن أن يساعد في تعلم تلك الحقوق والتربية عليها من خلال إحقاقها ووضعها موضع التنفيذ ، لابد من الإشارة إلى أهمية الدعم السياسي الرسمي بوصفه عاملا حاسما من عوامل النجاح لذلك التوجه، إذ تبقى الآمال والطموحات والتنظيرات مرهونة بالفعل السياسي لكي تخرج إلى النور.

مصادر الدراسة الثالثة

1) Nation-state | Definition, Characteristics, & Politics | Britannica

٢) لمزيد من التفاصيل والتحليل لمفهوم "الأمن البشري يمكن الرجوع إلى:

- United Nations Development Program (1994): Human Development Report
- Tadjbakhsh, Shahrbanou & Chenoy, Anuradha M(2006), Human Security: Concepts and Implications, London: Routledge

٣) حقوق الإنسان | الأمم المتحدة(un.org)

٤) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2016) : دليل المعلم حول منع التطرف العنيف ، ترجمة مكتب اليونسكو ببيروت

٥) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (2018) منع التطرف العنيف من خلال التعليم، دليل لصانعي السياسات (باريس ، اليونسكو، 2017، الطبعة العربية، بيروت

٦) دينا سعيد متولي (2015)" الاستقطاب الاجتماعي وعلاقته بممارسات العنف الرمزي في المدرسة. دراسة اثنوجرافية"، ماجستير ، كلية التربية جامعة حلوان، صص 15-17

نقلا عن :

- Esteban and Ray (1994),On The Measurement of Polarization, Econometrica 62(4):819-51

7) Banks, James A. Human Rights (2009), Diversity, and Citizenship Education, Journal of Educational Forum, v73 n2 p100-110 Apr 2009, ERIC, (EJ834857)

٨) الطعيمات ، هاني سليمان (2006) ، **حقوق الإنسان وحرياته الأساسية** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن، صص 292

٩) الأخرش ، إبراهيم محمد جابر ، (1421هـ) ، النمط الإداري وعلاقته بأسلوب عمل المعلمين وتعاملهم مع الطلاب داخل الفصل الدراسي،دراسة ميدانية في المدارس الثانوية في مدينة أبها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

١٠) الزعيبر، إبراهيم عبد الله (1421هـ) ، المشكلات التربوية المقترنة بالمباني المدرسية المستأجرة بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض ، ماجستير غير منشورة، فسم التربية ، جامعة الملك سعود

١١) تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها إدارة الدراسات والبحوث والنشر بمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(1428) إلى شكوى 30–44% من عينة التلاميذ من المرافق المدرسية ، وإلى أن 23% من المختبرات ، 14% من معامل الحاسوب رديئة المستوى من وجهة نظرهم ، وهو ما تؤيده نسب المعلمين .

كما تشير إلى أن الوسائل التعليمية (من وجهة نظر عينة التلاميذ) غير متوفرة في 18% من المدارس ، وأنها موجودة ولكن قديمة لا تصلح للاستخدام في نحو 27% من المدارس ، بينما يرى نحو 55% من عينة المعلمين أن الوسائل الحديثة غير كافية .

١٢) تكفل الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1989) المادتان "13،12" للأطفال حق الاستماع إلى آرائهم في المسائل التي تهمهم ، وأن تتاح لهم المعلومات الكافية لممارسة هذا الحق .

١٣) تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها إدارة الدراسات والبحوث والنشر بمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(1428) إلى أن نحو 21 % من عينة الطلاب لا يسمح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بهم ، وأن نحو 43% منهم يسمح لهم أحيانا بذلك

١٤) تشير نتائج دراسة (الصبيح ، والزكري ، والبطين، د.ت) حول " **حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام** " والتي أجريت بدعم من وكالة وزارة التربية والتعليم للتطوير التربوي إلى أن القدر من الموضوعات التي يدرسها الطلاب حول حقوق الإنسان في مراحل التعليم المختلفة كاف بوجه عام ، وأن هناك قصورا كيفيا في تناول بعض الحقوق مثل "حق التعبير عن الرأي " و " حق المشاركة السياسية " و " حق الجنسية والمواطنة " . كما تشير إلى ضعف الوزن النسبي لتلك الموضوعات في مناهج كل من اللغة الانجليزية والمكتبات والبحث بالمرحلة الثانوية ، وإلى وجود قصور كمي في تناول المناهج لأربعة حقوق هي : "حق الملكة الفكرية " ، و"حق التعبير عن الرأي " ، و"حق الخصوصية "، و"حقوق أسرى الحرب"، وإلى عدم وجود فروق جوهرية في توزيع الموضوعات على مناهج المراحل التعليمية المختلفة .

١٥) وتشير نتائج دراسة (السعدان ، 1426) حول " **حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية** " إلى أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية يدركون أهمية مبادئ حقوق الإنسان، ويرون ضرورة العناية بها في مقررات العلوم الشرعية، أما فيما يخص مدى توافر مبادئ حقوق الإنسان في مقررات العلوم الشرعية فقد أوضحت نتائج تحليل المحتوى

لمقررات العلوم الشرعية أنها تحتوى على 23 مبدأ من مبادئ حقوق الإنسان بمجموع تكرار بلغ (502) مرة. وهذه الوفرة في تضمن مقررات العلوم الشرعية لهذه المبادئ يمكن تفسيرها من خلال الوظائف التربوية المتنوعة التي تؤديها مناهج العلوم الشرعية تجاه هذا المفهوم المهم التي من أبرزها أن تلك الحقوق من تقرير الوحي السماوي، وجاء بها الرسول وهي جزء لا يتجزأ من الإسلام عقيدة وشريعة، تتجسد في علاقة الإنسان بربه وبنفسه وبغيره من الناس وتعتبر مناهج العلوم الشرعية المصدر الأساس في تعليم الطلاب هذه الحقوق

١٦) تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقا(1428) إلى عدم استفادة نحو 41% من الطلاب والطالبات من الأنشطة اللاصفية بالصورة المأمولة .

١٧) وتشير نتائج نفس الدراسة إلى رضا أولياء الأمر عن أساليب التقويم المتبعة في الصفوف الأولية

١٨) تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقا إلى أن نحو 30 % من عينة الطلاب لا يسمح لهم المعلمون بإبداء آرائهم التي قد تكون مخالفة ، وإن كان أكثر من 88% منهم قد أقر بأن العلاقة بينهم وبين المعلمين جيدة إلى ممتازة. وعلى الجانب الآخر بينت الدراسة أن نحو 66% من عينة المعلمين يعطون تلاميذهم فرصا للتعبير عن الرأي بحرية

١٩) راجع : الدعيج ، مي حمد (1426هـ) ، "**عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات**" ، ماجستير غير منشورة ، قسم التربية ، جامعة الملك سعود

٢٠) الطعيمات ، هاني سليمان (2006) ، **حقوق الإنسان وحرياته الأساسية** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن.، ص 291

٢١) تشير نتائج الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقا إلى أن نحو 73 % من عينة أولياء الأمور يرون أن لمجلس الآباء والمعلمين دورا مهما في العملية التربوية، وأن نحو 80 % منهم يساهمون في حل مشكلات أبنائهم من خلال التواصل مع المدرسة .

٢٢) راجع : المظيبري، إسماعيل محمد مثيب (1423هـ) ، "**معوقات مجالس أولياء الأمور والمعلمين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم التربية ن جامعة الملك سعود .

٢٣) راجع : الذيباني ، مانع حريز (1426هـ) ، "**اتجاهات التلاميذ العاديين نحو زملائهم المتخلفين عقليا والمعاقين بصريا**" ، ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

24) Banks, James A. Human Rights, Diversity, and Citizenship Education, **Journal of Educational Forum**, v73 n2 p100-110 Apr 2009, ERIC, (EJ834857)

25) Banks, Dennis N., What Is the State of Human Rights Education in K-12 Schools in the United States in 20001 A Preliminary Look at the National Survey of Human Rights Education, 2001, **ERIC**, (ED454134)

26) Suarez, David, Education Professionals and the Construction of Human Rights Education, **Comparative Education Review**, v51 n1 p48-70 Feb 2007, ERIC, (EJ751516)

27) Sullivan, Elizabeth (2003), Civil Society and School Accountability: A Human Rights Approach to Parent and Community participation in NYC Schools, **NY. Institution for Education and Social Policy**,pp.27-30

٢٨) تنص المادة (15) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل على : "تعترف الدول الأطراف بحقوق الطفل في حرية تكوين الجمعيات وفى حرية الاجتماع السلمي."

٢٩) راجع المعيار الأول من معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE ، وكذلك المعايير المهنية الصادرة عن اتحاد دعم وتقييم المعلمين عبر الولايات INTASC في:

- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008), Professional Standards.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1987), Professional Standards

ملحق الدراسة الثالثة

نموذج تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في السياق المدرسي العربي

عناصر النسق التعليمي		حقوق المتعلمين	مستويات تعلم حقوق الإنسان من خلال الممارسة الواقعية			
			معرفة الحق	تبني الحق	ممارسة الحق	المحصلة
الإدارة المدرسية	اللوائح	الحق في المشاركة الفعالة في إدارة المؤسسة التعليمية على مستوى التخطيط وصنع القرار وتنفيذه من خلال التنظيمات المعتمدة	نصوص تنظم العلاقات بين أطراف المنظومة المدرسية لا يلم بها إلا القلة من أعضاء المجتمع المدرسي	تعاطف المرؤوسين والتلاميذ مع الحالات التي لا تغطيها النصوص اللائحية أو يساء تأويلها ، وتنامي الاتجاهات السالبة نحو تلك النصوص	شيوع تطبيق النصوص الجوازية والتقديرية المقيدة لممارسة الحق وفقا لاجتهاد الإدارة	لا يتم التعلم من خلال تطبيق اللوائح أو أنماط الإدارة المتبعة
	أنماط الإدارة		قليل من المديرين والمديرات يدركون مفهوم شراكة المتعلم في العملية التعليمية	تنامي الاتجاهات المتشددة من قبل المديرين والقيادات المدرسية ، وتعبير كثير من المرؤوسين ، والمتعلمين ، وأولياء الأمور ، عن مشاعر سلبية تجاه الإدارة ، تتراوح ما بين التمرد	شيوع النمط الأبوي في الإدارة حتى في مدارس البنات ، وترسيخ فكرة " الوصاية "	

				وبين اللامبالاة		
البيئة المدرسية	**المبنى**	الحق في التمتع بمبنى ومرافق وتجهيزات مدرسية تلبي الحاجات الإنسانية ، وتحقق الأهداف التربوية وتشبع الميول والهوايات	قليل من مصممي المباني المدرسية يدركون حق الطفل والمراهق في حرية الحركة والتمتع ببيئة صحية بفعل " مفهوم الإيواء والاستيعاب "	لا يحب المتعلمين المبنى ، و تتنامى الاتجاهات السلبية نحوه : "المدرسة مكان مقيد للحرية ولا يبعث على السعادة "	يتم توظيف المبنى لصالح تحصيل المعارف على حساب المهارات والأنشطة اللاصفية وميول وهوايات واحتياجات المتعلمين	لا يتم التعلم من خلال التعامل مع المبنى ومرافقه وتجهيزاته
	المرافق و التجهيزات		قليل من المسئولين عن المرافق والتجهيزات يدركون حق المتعلم في توافر مرافق وتجهيزات تلبي احتياجاته الإنسانية والتربوية	خليط من عدم الاهتمام بسبب عدم الشعور بالملكية ، وبالتالي يتم إسقاط مشاعرهم نحو الجهات المالكة (الحكومة وأصحاب المدارس) علي تعاملهم مع المرافق والتجهيزات والمعدات .	مرافق غير كافية لتلبية الاحتياجات الإنسانية ، وتجهيزات أقل من أن تلبي الاحتياجات التربوية للمتعلمين	
		الحق في المشاركة في	كثير من القواعد غير	اتجاهات سالبة نحو	قواعد مدرسية تعلي من	يتم تعلم

	القواعد والنظم	وضع وتنفيذ قواعد النظام المدرسي وإبداء الرأي بشأن تعديلها والتظلم من سوء تطبيقها.	مكتوب ولكنه يحظى بقدر كبير من الاتفاق بوصفه عرفا	النظام المدرسي باعتباره مفروضا على المتعلمين ويحد من حرياتهم	فكرة الانضباط على حساب حرية المتعلم	الواجبات أكثر مما يتم تعلم الحقوق
المنهج	**المحتوى**	الحق في المشاركة بالرأي في تصميم المنهج بعناصره المختلفة ، والمساهمة بإيجابية في تنفيذه .	نصوص مقررة وموضوعات تتناول حقوق الإنسان على المستوى النظري ، بعضها مقحم بشكل غير مدروس	تعمل الاستراتيجيات والأساليب المتبناة في كل من التدريس والتقويم على تأكيد الجانب المعرفي دون الجانبين ؛ المهاري والوجداني ، ولا يرسخ الكثير لدى المتعلمين من مضامين تلك الموضوعات	تركيز على تحصيل المعلومات حول حقوق الإنسان بغرض اجتياز الاختبارات	يتم تعلم الحق على المستوى النظري
	النشاط الصفي واللاصف		لا تشير الدلائل أو المؤشرات إلى وجود قدر كاف من المعرفة لدى المتعلمين بحقهم في	اتجاهات سالبة لدى أولياء الأمور وبعض المعلمين والمديرين نحو الأنشطة اللاصفية	اهتمام المسئولين والآباء بالأنشطة الصفية على حساب اللاصفية إعلاء لقيمة	

	ي		ممارسة الأنشطة (خاصة اللاصفية منها) ويدركها كثير من أولياء الأمور بوصفها أنشطة تكميلية أو حتى ترفيهية اختيارية .	باعتبارها تعطل التحصيل المعرفي	التحصيل المعرفي	
	التقويم	الحق في تقييم تربوي شامل وتكويني يتسم بالموضوعية والنزاهة وفقا لمعايير معلومة سلفا ، يمكن الاطلاع عليه والتعلم منه ، وإمكانية الالتماس بإعادة تدقيق نتائجه	قليل من المتعلمين يعرفون معايير تقييمهم ، وأغلبهم لا يطلعون على كيفية حدوث هذا التقييم ، ولا على نتائجه ، كما أنهم لا يتعلمون منه	يؤدي ضعف الشفافية ، وضعف فاعلية وسائل وآليات مناقشة المتعلمين وأولياء أمورهم لنظم التقييم ونتائج الاختبارات ، والتماس إعادة إجرائها أو التظلم منها .. إلى تنامي الاتجاهات السالبة نحو التقويم ، واعتباره وسيلة النظام للتحكم في الأفراد والسيطرة عليهم .	شيوع أساليب تقييم القيمة المضافة والتقويم باعتباره حكما نهائيا وليس باعتباره مدخلا للتعلم	لا تفضي تلك الممارسات إلى تعلم هذا الحق بالصورة المأمولة
			القليل من المتعلمين	يسود انطباع عام لدى		لا تفضي تلك

المعلم	السمات	الحق في التعلم على يدي معلمين مهنيين ذوي كفاءة ؛ يتسمون بالمرونة والاستنارة والإنصاف والالتزام بتنمية الذات .	وأولياؤهم يعرف أن لهم الحق في المشاركة في اختيار معلميهم بما تسمح به وضعياتهم ومستوى تأهلهم ، و التأكد من توافر معايير الكفاءة المهنية وأخلاقيات المهنة لديهم ، في حدود ما تنظمه آليات المشاركة .	المتعلمين وأولياء الأمور بأن أغلب المعلمين ، بالرغم من تحقق الكثير من السمات والأخلاقيات المهنية فيهم ، ليسوا على المستوى المطلوب من الكفاءة المهنية ، إلى جانب ما يربك وجدانهم الجمعي من مشاعر مختلطة نحو هؤلاء المعلمين .	شيوع النمط الأبوي في التدريس " فكرة الوصاية "	الممارسات إلى تعلم هذا الحق بالصورة المأمولة
	أساليب التدريس	الحق في المشاركة في تخطيط وتنفيذ مواقف التعلم في إطار خصائص المرحلة	قليل من المعلمين والمعلمات يدركون مفهوم شراكة المتعلم في العملية التعليمية وحقه في اختيار ما يتعلمه وكيفية تعلمه	تتنازع المتعلمين وأولياء الأمور مشاعر واتجاهات متناقضة : ففي حين يرسخ في وجدان المتعلمين منذ اليوم الأول في المدرسة شعور بالأمان بين يدي المعلمين والمعلمات ، تتكون لدى بعض المتعلمين من	شيوع أساليب الإلقاء والتلقين وقلة توظيف المناقشة والحوار	لا تفضي تلك الممارسات إلى تعلم هذا الحق بالصورة المأمولة

		النمائية والحالة الجسمية والذهنية للمتعلم انطلاقا من مفهوم التعلم النشط		ناحية أخرى اتجاهات سالبة نحو المعلمين نتيجة بعض الممارسات التدريسية غير المنضبطة وتأثير الحملات الإعلامية .		
العلاقة مع الأسرة	**مستوى التنظيم**	حق الأسرة والمدرسة في علاقة شراكة تربوية يتم خلالها تبادل المعلومات والآراء ، واتخاذ القرارات والتعاون على حل المشكلات المتعلقة بتعلم المتعلمين ونموهم .	نصوص تنظم حق أولياء الأمور في المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي لا يلم بها أغلبهم	تتنامى لدى كثير من أولياء الأمور اتجاهات سالبة نتيجة خبراتهم مع تلك المجالس ، خاصة إذا لم يفلحوا في حل بعض المشكلات ، أو يحققوا من خلال عضويتهم لها مكتسبات ملموسة لأبنائهم .	عزوف أولياء الأمور عن المشاركة ، بينما يهتم بها مدراء المدارس من باب استيفاء الشكل أحيانا ، ومن باب التماس العون المادي والمعنوي أحيانا أخرى ،	لا تفضي تلك الممارسات إلى تعلم هذا الحق بالصورة المأمولة لأي من الأطراف
	مستوى الممارسة		أغلب أولياء الأمور يدرك أنه صاحب حق في الحصول على خدمة تعليمية مناسبة لأبنائهم	تعمل خصائص العلاقات الاجتماعية بالمجتمع المحلي الحاضن للمدرسة على صبغ اتجاهات الأسر	تحفل الممارسات الفردية بأوجه الاحتكاك والتصادم بين الأسر والمدارس .	يتم تعلمه في حالات قليلة لا يكاد عددها يكفي لتحقيق

			وأغلب أولياء الأمور لا يعلم على وجه الدقة أنه صاحب حق في المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي	والعاملين بالمدارس نحو هذه العلاقة بصبغتها ، سواء كانت ذات بنية عشائرية قبلية ، أو كانت مجتمعات حضرية بالمدن الكبرى .. إلخ بحيث تتوارى إلى حد بعيد الطبيعة المؤسسية الموضوعية لها .		التعلم لهذا الحق .
المتعلم	الفروق الفردية	للمتعلمين الحق في نيل فرص للتعلم تتناسب وقدراتهم وما بينهم من فروق ، دون أن يكون لخلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية / الاقتصادية أو غيرها	يدرك بعض المتعلمين وأولياء الأمور المفهوم البسيط للفروق الفردية ، كما يدركون أن للجميع الحق في التعليم بما يتناسب مع تلك الفروق ويراعيها ، إلا أن هذا الإدراك لا يتضمن ، حتى بين كثير من المعلمين	يحظى بأكبر نصيب من التأييد والتعاطف من قبل الأفراد والجماعات ، ولا يلقى مفهوم الدمج بين المتفاوتين وذوي الاحتياجات التربوية المتنوعة في مواقف تعلم واحدة ، قبولا لدى البعض .	حرص واضح من النظام التعليمي على مراعاة الفروق الفردية ، وتأمين الفرص التعليمية لذوي الحاجات الخاصة	المحصلة لا تشير إلى تحقق تعلم هذا الحق

		من العوامل أي تأثير	والقيادات المدرسية ، المفهوم التربوي الحديث للدمج			بالمستوى المطلوب
	التنوع		يدرك المتعلمون وأولياء أمورهم ، وكذلك المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية ، أن للمتعلمين الحق في نيل الفرص التعليمية التي تتناسب وقدراتهم وميولهم ، دون أن يكون للجنس أو العرق ، أو الانتماء القبلي أو العشائري ، أو المستوى الاقتصادي /الاجتماعي ، أو الانتماء لجنسية	يدرك المتعلمون وأولياؤهم ، وبشكل ضمني ، أن هناك تأثيرا غير مباشر ، وغير نظامي أو معلن ، وغير منتظم أو منهجي ، على تلك الفرص	على مستوى الممارسة تأتي المحصلة النهائية غير محققة لتعلم هذا الحق	

			معينـــة أي تـــأثير علـــى طبيعـــة تلـــك الفـــرص أو مســـــــتواها أو توقيـــــــت الحصول عليها			

الدراسة الرابعة

العودة من المستقبل:

مراجعة لورقة "سيناريوهات محتملة لمستقبل التعليم في الدّول العربيّة" بعد مرور سنوات

الدراسة الرابعة

العودة من المستقبل:

مراجعة لورقة: "سيناريوهات محتملة لمستقبل اللتعليم في الدّول العربيّة" بعد مرور سنوات*

١. السياق العام وتعقيداته

على عكس ما يعتقد البعض؛ لم تكن ملامح المستقبل العربي القريب يوماً من الوضوح بقدر ما هي عليه الآن، إذ تفرض تحديات الحاضر وأزماته الحالَة من الواجبات العاجلة مالا يمكن التغاضي عنه والتطلع إلى ما هو أبعد منه، بل يكاد وجه الواقع الراهن والمستقبل القريب يتصدر أية محاولة للنظر عبر المناظير الاستشرافية ليملأ إطار الصورة كاملاً، ويسد الأفق البعيد .. تماما كما يفعل بعض الأطفال في الرحلات المدرسية إلى المراصد، فيقف أحدهم ويضع وجهه أمام التليسكوب الفلكي بينما ينظر آخر من خلال العدسة .

وفي ظل هذا الحاضر الثقيل المُلِح العاجل الذي يتهدد الوجود والبقاء ، تصبح مَهمة استشراف المستقبل سهلة يسيرة من الناحية الظاهرية، فلا شيء مفاجئ يُخشى من وقوعه، بل على العكس؛ لقد وقع ما يفوق كثيراً من ما توقعته أكثر السيناريوهات تشاؤماً ، ومن ثم يكون مد خطوط ذلك الحاضر ومعطياته على استقامتها هو الأرجح احتمالاً، والأقرب عملاً، وتكون خطط العمل والإجراءات أقرب إلى الاستجابة منها إلى المبادرة والاستباق.

- هذه الدراسة تتضمن مراجعة بعد مرور سنوات لنتائج ورقة استشرافية مقدمة إلى الملتقى الثالث للمنظمات الدولية إسيسكو ألكسو ومكتب التربية) الرياض 5_6 ديسمبر 2016

ويتوجه المؤلف بالشكر للأستاذ سليم قاسم الخبير التربوي التونسي (أحد خبراء إدارة التربية بالألكسو وقت كتابة الدراسة) على ما قدمه من عون لإيمام هذه الدراسة.

بيد أن الأمر في حقيقته أكثر تعقيداً من مجرد الاستجابة لضرورات الحاضر التي لا يمكن إرجاؤها ، إذ تقف عوامل عدة لتضع العراقيل أمام سرعة تلك الاستجابة، بل لتمثل حائلا دون إمكانية القيام بها أصلا: فلا معلومات دقيقة ، ولا وصفٍ عن كثب، ولا إرادة من قبل المتحكمين في الأوضاع الميدانية، وقبل ذلك كله .. لا تعلم من دروس الماضي البعيد أو القريب ، بل تكرارٌ للأخطاء عينها .

وتطالعنا الكتابات المتخصصة بأن المستقبل يتشكل في إطار العلاقة بين منظومة من المتغيرات التاريخية والحقائق الطبيعية لمعطيات الحاضر من جهة، وبعض المؤثرات غير المتوقعة من جهة ثانية، واختيارات البشر من جهةٍ ثالثة، وأن العلاقة بين هذه الجوانب الثلاثة تختلف تبعاً للاستعداد والعمل المبكر في استشراف المستقبل وطبيعة الاختيارات التي تمت من قبل المجتمع.

كما تطالعنا بأنه يوجد في أية فترةٍ زمنية مدىً واسعاً من البدائل المستقبلية التي يمكن أن تتحقق، وفي هذا الإطار فإن المتغيرات التاريخية والحقائق الطبيعية تحدد مدى المستقبل لكن المؤثرات غير المتوقعة، والاختيار الإنساني لمسارات المستقبل هما اللذان يحددان الشكل النهائي للمستقبل، وإن الاختيار الواعي لا يتم إلا من خلال التعرف على جميع البدائل المحتملة والنتائج المُمَكِنة من اختيار كل بديل.

وعلى ذلك، فإن الغرض من الدراسات الاستشرافية ليس فقط التنبؤ بالمستقبل، ولكن لتبصيرنا بجملة البدائل المتوقعة التي تُعين على الاختيار البشري الواعي لمستقبلٍ أفضل ، وهنا تكمن الصعوبة والخطورة معاً. لأن ذلك الاختيار البشري الواع لمستقبل أفضل لم يكن في كثيرٍ من الحالات التي يعاينها الوطن العربي الآن عند المستوى المطلوب من الوعي والمسؤولية .

٢. محاولات الاستشراف بين النجاح والإخفاق

ويشي استعراض المحاولات الرسمية لاستشراف مستقبل التعليم العربي في الماضي القريب باختلاط مفهوم استشراف المستقبل مع مفهوم التخطيط له في كثيرٍ منها؛ بحيث غابت عنها فكرة السيناريوهات المتعددة، واقتصر الأمر على صياغة أهداف استراتيجية وغاياتٍ عامة، وحل ما هو مُتمنى ومرغوب محل ما هو متوقع، واستُبدل ما هو واقعي بما هو مُرتجى ومُتخيل.

وتوضح خطط واستراتيجيات تطوير التعليم العربي السابقة أن مجموعةً من التحديات ومتطلبات مواجهتها كانت ومازالت مرصودةً ومتوقعةً ومخططةً، في إطار ما يمكن وصفه بالتيار العام Main stream لمسيرة التقدم الحضاري الإنساني، وهي المتعلقة بالمعرفة والتقنية والمواطنة .. وغيرها ، بينما بقيت مجموعة أخرى من التحديات متواريةً أو مسكوتٌ عنها، أو بقيت عند مستوى الخطاب اللفظي ، فكانت بمثابة الثغرات التي اختُرقت بعض المجتمعات العربية من خلالها فتفسخت عرى تماسكها وتقطعت أوصالها بالصراع والاحتراب الأهلي، وهي العوامل المتصلة بتقبل الآخر المختلف ، والتسامح الفكري، والعدالة الاجتماعية، وغيرها مما تختص به المجتمعات وفقا لثقافتها وأيديولوجيتها السائدة.

فقد أكدت خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي اعتمدتها القمة العربية بدمشق في مارس 2008 منذ البداية على استشراف مستقبل المنظومة التعليمية من حيث الإمكانات والمخرجات، ليشمل مختلف التطوّرات بما فيها التقنية والمعرفية، ويعمل مبكرا على التعامل معها.

وعليه فقد تحدد الهدف من هذه الخطة في : إيجاد القواسم المشتركة، وتشخيص البدائل، وتأسيس ثقافة عدم الوقوع في التبسيط، وتوفير المقاربات، وتحديد الاستجابات

لماهو مطلوب من سياسات مستقبلية استشرافية، وبرامج لعملية التطوير نابعة من داخل السياق العربي .ومن ثم فقد حددت الخطة فلسفتها وأهدافها ومجالات التطوير المطلوبة ووضعت الرؤى المستقبلية لمجالات التعليم، وألحقت كل رؤية مستقبلية بأهداف وبرامج وآليات عمل تنفيذية، وتحددت فلسفة النظام التعليمي العربي في القرن الحادي والعشرين من منظور الخطة بستة مرتكزات أساسية، تشكل بحد ذاتها الإطار لتحديد الغايات والأهداف المتبناة:

١. ضمان التعليم للجميع بوصفه حقاً من حقوق الإنسان (القراءة، الكتابة، الحساب وامتلاك القدرات الأساسية للتعامل مع الحياة بطريقة تليق بالكرامة الإنسانية).
٢. تمكين المتعلم من أدوات المعرفة (تقييم المعرفة وحيازتها، تحليلها، تفسيرها، وإنتاجها واستثمارها)، وتزويده بالمهارات والخبرات لزيادة الإنتاجية، وتعزيز دوره المساهم في إحداث التغير والتطور.
٣. فتح القنوات والأطر التنظيمية الجديدة في مستوى المدرسة والجامعة لربط التعليم بالإنتاج وبالحياة الاجتماعية وإلمام المتعلمين بألوان النشاط العلمي المختلفة التي تجري خارج المدارس والجامعات.
٤. تنمية قدرات الفرد المتعلم ومقابلة حاجاته المختلفة، وخاصة البدنية منها والترفيهية، لتوسيع خيارات الإنسان من أجل تحقيق الذات، وجعل المؤسسة التعليمية مفتوحة على محيطها.
٥. بناء القدرات لتقوية الاجتماع البشري من خلال المواطنة التي تشكل الأساس للعقد الاجتماعي، والتضامن للنهوض بالمجتمع وضمان الحقوق والسلم الاجتماعي ، والارتفاع بمستوى المسؤولية الاجتماعية، إضافة إلى ترسيخ معاني العدل والسلم والقيم الإنسانية والدينية المستندة إلى تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ، وكذلك احترام الثقافات والأديان الأخرى وفق القناعة بحق الاختلاف، وذلك لتقوية حس الانتماء الوطني والشعور القومي العربي وصولاً إلى ضمان

الأمن الإنساني ورفد الهوية الوطنية بالهوية الكونية في عالم يحكمه الاعتماد المتبادل، ومن متطلبات ذلك أن تقوم عملية تطوير المناهج على مبدأ الجمع بين الرؤية الوطنية والعربية والعالمية.

٦. تعزيز دور النظام التربوي في تعميق الثقافة والوطنية والقومية وتعميق الوعي بالقضايا القومية الكبرى.

ويلاحظ أن تلك الأهداف تعكس إدراكاً لما " **يجب** " تبنيه من توجهات وما " **يلزم**" اتخاذه من إجراءات، من باب مواكبة التيار العام لحركة التقدم الإنساني المعاصر، ومرادفة الآخر الحضاري، أكثر مما تعكس من إدراكٍ لحجم التناقضات الكامنة، والأهم من ذلك ؛ ولما " **يمكن** " أن يترتب على التغاضي عنها من نتائج، من باب الاعتبار لخصوصية الذات، بمعنى أنها كانت منشغلة بالتطلع إلى الأمام من منظورٍ عام، أكثر من استغراقها في تأمل موضع الأقدام وما يتهدده من تصدعات وشروخ من منظور شديد الخصوصية:

- فلم ينل موضوع الهُوية والتماسك الثقافي بين أبناء الوطن العربي ما يستحق من التحليل والتشخيص ، والوقوف على مواطن الاحتقان والالتهاب ، ولم يُلتفت إلى ما تحت السطح من عوامل الفرقة والصراع، وإلى ما للتعددية العرقية والطائفية من فوائد وميزات إذا تمت رعايتها في إطارٍ من الوحدة الثقافية. فكانت النتيجة أن مُورس القتل على الهوية في كثير من مناطق النزاع، واتُهم التعليم العربي إما بتكريس الهويات المتعددة وإزكاء النزعات الانفصالية في بعض الحالات، أو بكبتها وخنقها لصالح هوية سائدة في حالات أخرى ، أو بتغييب التسامح وقبول الآخر في أغلب الحالات.

- ولم يُتناول موضوع الحريات العامة بما يكفي من التفصيل ، بحيث تأتي الممارسات الفردية والفئوية موصفةً ومشروحةً في إطارٍ من القانون، وبحيث تتم التنشئة الاجتماعية والتربية الوطنية على أسسٍ واضحة، فاندلعت هبات شعبية واسعة في بلدان عدة طلبا لهوامش أوسع من حرية الرأي والتعبير والاعتقاد ، تحول بعضُها من الاحتجاجات السلمية إلى فوضى عارمة، ومرة أخرى يُتهم التعليم العربي من البعض بقولبة العقول، وتكريس أحادية النظر والتناول، وقتل الإبداع، ومن البعض الآخر بإهمال التهذيب الخلقي، وتشجيع التطاول والانفلات بدعوى حرية التعبير.
- ولم تتم مقاربة موضوع العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية بما ينبغي من التعمق والتدقيق ، وغلبت المقاربة الاقتصادية على السياسات التعليمية ، فانسحبت الدولة في بعض الحالات وتراجع دورها تحت وطأة الكلفة الباهظة للتوسع الكمي والنوعي، وتمدد دور القطاع الأهلي الساعي إلى الربح تحت مظلة الشراكة المجتمعية، وتعالت أصواتٌ تنادي بترشيد مجانية التعليم واستعادة التكلفة. وتم تسعير التعليم ونوعياته وفقا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للمتلقي في مجتمعات تعاني أصلاً من تدني الدخول، ليُتهم التعليم في النهاية بأنه يُكرس التفاوت ويعمق الفوارق بين الشرائح والطبقات ، وليصبح سبباً مهماً من أسباب الهبات الشعبية في بلدان ما سمي بالربيع العربي.

وهكذا ساهمت كل من العوامل المتعلقة بالأحداث المستعصية على التوقع، والعوامل المتعلقة بالاختيارات البشرية الواعية في إهدار كلٍ من المعطيات التاريخية والواقعية، فصارت محاولات استشراف مستقبل التعليم العربي خططاً واستراتيجياتٍ

تتصل بما هو مُتمنى وينبغي تحقيقه، عوضاً عن توقع ما يمكن حدوثه، والتوجه نحو ما يمكن عمله حيال ذلك المتوقع.

٣. سيناريوهات المستقبل القريب.. الضرورة والتحديات

ومع ضرورة ممارسة الاستشراف لمستقبل التعليم العربي في ظل صعوبة ذلك معرفياً وإجرائياً، يطالعنا المشهد العربي الراهن بثلاث مجموعاتٍ من الدول العربية هي:

- **مجموعة دول الأزمة** [1]، وهي التي تعاني نزاعاتٍ مسلحة بدرجات متفاوتة من الحدة، وتضم وفقاً للترتيب الزمني للدخول في الأزمة: فلسطين، والعراق، وليبيا، وسوريا، واليمن، وهي التي يصعب بشدة توقع مسارات الأحداث فيها بسبب خروجها عن نطاق التسلسل المنطقي، وبسبب الغياب التام للمعلومات في أغلب حالاتها .
- **مجموعة الدول ذات الأوضاع الخاصة** ، وتضم : الصومال، وجيبوتي، وجزر القمر، وهي دول تحتاج إلى التخطيط لإرساء وتطوير منظوماتها التعليمية الوطنية في إطارٍ عامٍ من الإعمار أو إعادة الإعمار. وهي أيضاً تتسم بشح المعلومات المدققة، وقصور المسح النوعي والكمي الشامل لاحتياجاتها التنموية عموما، والتعليمية بوجه خاص.
- **ومجموعة الدول المحتفظة باستقرارها،** وتضم بقية الدول العربية ، ويمكن القول أن وضع سيناريوهات لمستقبل التعليم بمراحله ونوعياته المتعددة فيها سيواجه صعوبة أيضاً، خاصة مع التفاوت الشديد فيما بينها من حيث مؤشرات الحالة الصحية والدخل والسكان والحالة التعليمية، وتوافر عوامل التوتر في بعضها بما يفتح الباب أمام مدىً واسعٍ من الاحتمالات.

وكان تقرير المرصد العربي للتربية الصادر 2012 قد أشار إلى وجود مجموعة من التحديات المستقبلية التي تواجه التعليم العربي، مازالت مؤثرة إلى الآن وهي :

- **التضخم الشبابي:** إذ تصل نسبة السكان في الشريحة العمرية 0-24 عاماً إلى أكثر من 60% من مجموع السكان في الوطن العربي بوجه عام ، ومن بينها شريحة الشباب من 15-24 عاماً .
- **جودة التعليم:** حيث تسعى البلدان العربية إلى تحسين جودة التعليم بعد عقود طويلة من السعي إلى نشره والتوسع فيه كمياً، وتوضح المؤشرات الكثير من الصعوبات في هذا المجال.
- **الملاءمة بين التكوين وسوق العمل:** حيث تتسم العلاقة بينهما بالاختلال، إذ تتزايد معدلات البطالة بارتفاع مستوى التعليم، وتلفظ سوق العمل خريجي نوعيات التعليم المختلفة لافتقارهم إلى الكفايات المطلوبة.
- **الاستثمار في التعليم:** إذ يتراجع حجم الانفاق عليه في الدول العربية بوجه عام تحت وطأة ارتفاع تكاليف الفرص التعليمية وتزايد الطلب على التعليم ، ليتراوح حول 5% فقط من الناتج الإجمالي (مع أخذ الفروق الشاسعة بين مجموعة البلدان العربية بعين الاعتبار).

ومن جانب آخر، تطالعنا الكتابات المتخصصة بأن استشراف المستقبل في الظواهر الاجتماعية والإنسانية يمر بثلاثة مراحل على النحو الآتي:

- **رصد الاتجاهات والمؤشرات**: وتعني هذه المرحلة بفحص الاتجاهات الحاضرة والماضية التي قد توضح لنا بعض الأدلة المستقبلية عن عناصر الظاهرة أو المجال محل الدراسة .
- **التوقع المستقبلي**: وهذه المرحلة تتسم بالانطلاق من رصد هذه المؤشرات وإيجاد العلاقات الثنائية أو المتعددة فيما بينها، وربطها

بالمتغيرات والتحديات المحيطة بها، إلى الخروج ببعض التوقعات المستقبلية المبنية على الخلفية العلمية والخبرة المتميزة، لنصل في نهاية المطاف إلى مجموعة أو مجموعات من التوقعات المستقبلية .

- **البدائل المستقبلية**: وتمثل الوصول إلى البدائل المستقبلية وهي غاية الدراسات الاستشرافية حيث ينتهي الأمر بتجميع نتائج المؤشرات والتوقعات المستقبلية وتحليلها وفحصها وتمحيصها من أجل الوصول إلى عدد من البدائل أو المشاهد المستقبلية، وعادة ما يتم رسم المشاهد المستقبلية والبدائل المستقبلية، بصورة عكسية بشكل يبدأ من النقطة التي سيكون عليها المستقبل في نقطة معينة من الزمن، ثم تبدأ الأحداث بالرجوع إلى الوراء حيث بداية الفترة الزمنية للتوقع.

وفي ظل هذ التصنيف المتنوع للدول العربية وفقا للحالة، وهذه التحديات، وغياب الإحصاءات المدققة، وما يطرحه منهج البدائل الاستشرافية من مراحل أساسية للاستشراف، تتداخل فيما بينها، فإن التقدم في إنجاز تلك المراحل يعتمد على مدى توافر المعطيات في كل حالة، الأمر الذييتطلب وضع مصفوفة تضم عشرات السيناريوهات والبدائل لمستقبل التعليم في جميع تلك الحالات، وهو ليس أمراً سهلاً، خاصة إذا أضيف إلى تلك المصفوفة مجالات التطوير المراد استشرافها وفقا لخطة تطوير التعليم وهي: جودة التعليم، وإعداد المعلمين وتدريبهم، والحكامة، وطرائق التعليم / التعلم .

ولاشك أن هذا الجهد الكبير لا يمكن أن تقوم به جهة واحدة ، ولا يمكن أن يتم بشكل مجمع يضم كافة الحالات ، بل هو بالأساس جهد قطري أو شبه إقليمي يمكن أن تقوم به تجمعات متخصصة بمساندة من المنظمات المعنية، خاصة للدول ذات

الأوضاع الخاصة ودول الأزمة، وفي إطار عام من تبادل المعلومات والرؤى ومقارنتها لرسم صورة عربية متكاملة.

٤. ملامح الوضع التعليمي الراهن

يمثل الوضع التعليمي العربي الراهن، بالفعل، درجة متقدمة من درجات الانهيار والتدهور، بحيث لا يصعب كثيرا توقع السيناريو الأقرب احتمالا، وهو السيناريو الأسوأ، وقد سبق للبنك الدّوليّ أن تناول نقاط ضعف النّظم التّربويّة في الدّول العربيّة منذ عام 2007، أي قبل الأحداث الدراماتيكية التي مرت بالمنطقة بنحو أربع سنوات،وذلك في تقرير خاص أصدره بعنوان: "**الطريق غير المسلوك: إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**"،حيث توقع فيه تبلغ نسبة الخريجين الذين لا تستوعبهم سوق العمل في العام 2030 زهاء الـ 50% إشارة إلى ضعف مخرجات ذلك التعليم[2].

وفي ذات الاتجاه، بيّنت دراسة بعنوان "**واقع التعليم في الوطن العربي وسبل تطويره**"، ناقشها المؤتمر العاشر لوزراء التربية العرب ديسمبر 2016، أن العديد من المنظومات التعليمية العربية غير متوائمة مع الحاجات المستجدة والمتغيرة لقطاعات الأعمال. كما أظهرت الدراسة وجود نقص لدى المتخرّجين في المعارف والمهارات والقيم الضرورية اللازمة للمشاركة في النشاط الاقتصادي والمواطنة الحقة، لافتة إلى أن البلدان العربية لم تتهيأ بعد لدخول مرحلة اقتصاد المعرفة[3].

و قبل استعراض السيناريوهات المتوقعة للمستقبل القريب للتعليم العربي، يمكن بقليل من التأمل رصد الملامح العامة التالية للوضع التعليمي الراهن استنادا إلى المعلومات والإحصاءات الدولية المنشورة، مع الأخذ في الاعتبار أن كثيرا منها يعود إلى سنوات سابقة، حيث توقفت أجهزة الإحصاء الوطنية عن الرصد مع تزايد منسوب العنف واتساع دائرته الجغرافية:

1:4 انهيار تام أو جزئي لمنظومة التعليم في كل من الصومال وسوريا واليمن والعراق وليبيا على الترتيب بسبب النزاعات المسلحة والاحتراب الأهلي، مع تفاوت في طبيعة الأضرار وطبيعة وحجم الاحتياجات.

تشير المعلومات المتاحة عبر المواقع الرسمية للهيئات الدوليّة العاملة في تلك المناطق إلى كارثية الوضع بشكل عام، حيث يتعرّض الأطفال في سنّ التمدرس إلى الحرمان من تلقّي تعليم نظامي، وقد جاء في تقرير منظمة الأمم المتّحدة للطفولة "يونسيف" للعام 2016[4] أنّ عدد الأطفال الذين لا يتابعون تعليما نظاميّا في كلٍّ من سوريا والعراق واليمن وليبيا[5] يقدّر بأكثر من10 ملايين طفل[6] .

كما أورد تقرير "لمحة عامّة عن الاحتياجات الإنسانيّة – اليمن 2016"،الصادر عن مكتب الأمم المتّحدة لتنسيق الشؤون الإنسانيّة، UNOCHA، نوفمبر 2015[7] مؤشرات شديدة الخطورة حول حجم الدمار الذي أصاب المدارس اليمنية وتحول البعض الآخر إلى ملاجئ للعائلات، أو استخدامه للأغراض العسكرية.

وبالنسبة إلى الأطفال العراقيين، فقد قدّر تقرير اليونسيف 2015[8]: أنّ حوالي 2 مليون طفل غير منتظمين في المدارس، و1.2 مليون طفل آخر مهدّدون بتركها. أمّا على مستوى البنية التحتيّة التعليميّة فإنّ حوالي 5.300 مدرسة في البلاد، أي 20٪ من مدارس العراق، لم يعدّ بالإمكان استخدامها إمّا لأنّها دمّرت أو تحوّلت إلى ملاجئ للعائلات النازحة أو أصبحت تستخدم

لأغراض عسكريّة من قبل أطراف النزاع. وقد ترتّب عن هذا الوضع اكتظاظ كبير للمدارس العاملة، فبلغ عدد الطلاب في الفصل الواحد 60 طالبا، وأصبحت مدارس كثيرة تعمل بنظام الفترتين أو لثلاثة فترات يوميّا.

2:4 أزمات تعليمية خانقة في كل من لبنان والأردن ومصر على الترتيب بسبب مضاعفة الأعباء جراء استضافة أعداد هائلة من اللاجئين علاوة على ضعف إمكانياتها.

بحسب المفوّضيّة العليا لشؤون اللاّجئين، يناهز عدد اللاّجئين السّوريّين المسجّلين في مصر وحدها 120 ألف لاجئ أضيفوا إلى الأعداد الكبيرة من اللاّجئين اللّيبيّين الذين وفدوا عليها منذ عام 2012. أمّا في الأردن، فيرتفع هذا العدد ليبلغ 655 ألفا، ليتجاوز في لبنان مستوى المليون لاجئ، يضاف إليهم 228 ألف لاجئ سوريّ في العراق التي تشكو أصلا هجرة داخليّة كبيرة بسبب انتشار النّزاعات الطّائفيّة[9].

وقد أظهر تقرير لمؤسسة كارنيجي للسلام، مايو 2016 أن نحو خمسين في المئة من اللاجئين السوريين الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 17 عاماً في لبنان، أو أكثر من 180000 طفل، لا يرتادون المدارس (وقت إعداد التقرير)، وأنه في العام 2015، قدّم المانحون الدوليون أكثر من 1.1 مليار دولار للبنان من أجل مساعدته على التعامل مع أزمة اللجوء السوري – منها 61.3 مليون دولار لوزارة التربية والتعليم العالي والمدارس الرسمية اللبنانية، و260.7 مليون دولار لمنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) التي تمرّر هذه المساعدات إلى وزارة التربية والتعليم العالي ومجموعة من المنظمات الأهلية الشريكة مثل جمعية إنقاذ الطفل. لكن مع تدفّق كل هذه المبالغ إلى البلاد، غالباً ما تتنافس الحكومة والمجتمع الأهلي على الموارد، ويرى البعض في الاستجابة لأزمة اللاجئين فرصة للحصول

على التمويل. ويرى التقرير أن هذه المنافسة حرمت وزارة التربية والتعليم العالي من الخبرة الفنية والفوائد التشغيلية التي يمكن أن تقدّمها المنظمات الأهلية المحلية والدولية[10].

وتشير دراسة أعدت بتمويل من مؤسسة 2015RAND،إلى أن إدارة أزمة تعليم اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة تواجه اختيارات صعبة ما بين الدمج في المدارس الحكومية المكتظة اصلا بكثافات عالية وإمكانات هزيلة، وما يصاحبه من مشكلات تتعلق بتعدد الفترات المدرسية، والدراسة وفقا لمناهج ونظم مغايرة، وبين العزل في مدارس المخيمات أو الفترات الدراسية المسائية، وما يترتب عليه من تكوين كتلة سكانية تمثل خطورة مجتمعية وأمنية[11].

3:4 تفاوت في الإنجاز التعليمي بين مجموعة الدول الخليجية (ككل) ودول الوسط والجناح الأفريقي المستقرة سياسيا، وبين بعض دول عربيّة أخرى تضررت من انهيار أسعار النفط أو من النّزاعات المسلّحة.

وهي وضعية توثقها التقارير الدولية وفقا لمعايير معتمدة، قد يكون لدى بعض المتخصصين والخبراء تحفظات منهجية عليها بوصفها لا تأخذ بخصوصية كثير من المجتمعات النامية، ولكونها تعتمد مؤشرات كمية لا تنطبق إلا تحت شروط اقتصادية خاصة واستثمارات هائلة،حيث حصلت دولة قطر على المرتبة الرابعة عالميّا في جودة التعليم وحصلت دولة الإمارات العربية المتحدة على المرتبة العاشرة والبحرين على المرتبة 33، في حين تقبع دول عربيّة أخرى في ذيل هذا التّرتيب[12].

4:4 تفاوت في الإنجاز التعليمي بين الذكور والإناث، وبين الريف والحضر على المستوى العام للدول العربية المستقرة سياسيا.

وبحسب الأطلس الإلكتروني الخاص بمتابعة عدم تكافؤ الفرص في النّفاذ إلى التّعليم المبنيّ على النّوع الاجتماعي الذي أطلقه معهد اليونسكو للإحصاء في بداية شهر مارس 2017، فإنّ 40 % من فتيات السّودان في سنّ التّمدرس قد بقين خارج المدرسة عام 2015 وهي نسبة ترتفع في جنوب السّودان إلى 76 % أي إلى أكثر من 3 من بين كلّ 4 فتيات، وتبلغ هذه النّسبة 46 % في جيبوتي و30 % في سوريا و22 % في اليمن، علما بأنّ آخر إحصائيّات خاصّة بالبلدين تعود إلى عام 2013، وأنّ الأوضاع قد ازدادت بلا شكّ سوء منذ ذلك التّاريخ بسبب الحروب والنّزاعات المسلّحة[13].

وبالإضافة إلى التّفاوت في فرص التّعليم، تسجّل الدّول العربيّة نسب تفاوت عالية في فرص النّفاذ إلى سوق الشّغل. وبحسب تقرير صدر عن **البنك الدّولي في إبريل 2013بعنوان "الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الوظيفة أكثر من مجرد راتبك**"، فإنّ معدلات البطالة بين الشابات تصل في مصر والأردن إلى 40 في المائة. وإجمالا هناك ثلاثمن بين كل أربع نساء في سن العمل لا يعملن، وهو أدنى معدل مشاركة للمرأة في القوة العاملةفيالعالم[14].

5:4 صعوبات تعليمية كبيرة في الدول ذات الأوضاع الخاصة في كل من الدول العربية في القرن الأفريقي،وفلسطين.

يشير تقرير أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول الأوضاع التعليمية في جزر القمر إلى الحاجة الماسة إلى إيجاد منهج وطني للتعليم وتعليم اللغة العربية بوجه خاص في مواجهة التغلغل الفرنسي، وإلى وجود هيئة مسؤولة

عن إعداد وتدريب المعلمين،أو عن البحث العلمي أو المكتبات، كما أظهر ضآلة عدد المدارس الرسمية مقارنة بالمدارس القرآنية[15].

كما تراوح الجهود المبذولة لإعادة بناء النظام التعليمي بالصومال مكانها في انتظار عقد مؤتمر للمانحين، خاصة وقد اقترب موعد إجراء الانتخابات الرئاسية هناك.

ويشير تقرير للبنك الدولي حول الأوضاع التعليمية في جيبوتي إلى كونها من أفقر بلدان العالم، إذ يعيش قرابة 74 في المائة من سكانها دون حد الفقر، ويعاني 42.2 في المائة من الفقر المدقع. ويبلغ معدل الالتحاق بالمدارس (39 في المائة)، ويبلغ معدل الأمية فيها 70 في المائة، وتؤلِّف النساء نسبة 85 في المائة من الأميين. ومع أنه تحقَّق بعض التقدم المُشجِّع في ظل المشروع الأول لتحسين إمكانيات الالتحاق بالمدارس، فإن النظام التعليمي في جيبوتي ما زال يواجه تحديات خطيرة تثير شكوكا في قدرة البلاد على تحقيق الأهداف الإنمائية للألفية المتصلة بالتعليم بحلول عام 2015. وعلى الرغم من جهود الحكومة لتوسيع هذه الإمكانيات، فإن الطلب ما زال يفوق المعروض، ونوعية التعليم تواجه مشكلات مستحكمة مثل نقص المدرسين المؤهلين، ومواد تعليمية عفا عليها الزمن، وعدم كفاية أعداد الكتب الدراسية، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب من المدارس، وازدحام الفصول الدراسية. وأنه على الرغم من المخصصات الكبيرة في الميزانية الحكومية لقطاع التعليم (6.3 في المائة من إجمالي الناتج المحلي في عام 2004)، فإن الهامش المالي لتحسين نوعية التعليم كان محدودا للغاية [16].

6:4 إخفاقات مستمرة في القضاء على الأمية في كافة الدول وبدرجات متفاوتة، وتزايد الأعداد المطلقة مع ثبات نسبي في النسب المئوية.

تشير إحصاءات المرصد العربي للتربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن عدد الأمّيّين في الدّول العربيّة يتجاوز اليوم 54 مليون شخص من مجموع 327 مليون نسمة، ولا ينتظر أن يقلّ عن الـ 50 مليون خلال السنوات الخمس القادمة ثلثيهم من الإناث (حوالي 33,5 مليون) وحوالي 15 % منهم من الشّباب (6,5 مليون)، حيث قدّر عدد الأطفال من الشّريحة العمريّة 6–11 سنة غير الملتحقين بالمدارس عام 2014 بنحو 5,6 مليون طفل 62 % منهم من الإناث[17].

٥. السيناريو الأسوأ (التدهور)

1:5 الأوضاع السياسية والاقتصادية والأمنية

يمثل السيناريو الأسوأ الذي يتوقّع تدهورا نوعيا وكميا أقرب السّيناريوهات إلى احتمالية الحدوث، حيث تكون عوامل الصراع السياسي والعسكري خلاله هي العوامل الحاكمة، في ظل تطورات سياسية عالمية وإقليمية من أبرزها صعود اليمين المتطرف في أغلب النظم السياسية بالبلدان المؤثرة على الساحة العربية (اللاعبون الدوليون والإقليميّون)، وتترتّب على ذلك نتائج اقتصادية وبيئية خطيرة في تسلسل دراماتيكي يفضي في النهاية إلى إحداث تغييرات جيو/سياسية جذرية على بنية النظام السياسي العربي.

وقد جاء في خلاصة تقرير بعنوان "مستقبل الشرق الأوسط" أصدرته مؤسسة أبحاث الشرق الأوسط (ميري) في ديسمبر 2016 أنّ الشرق الأوسط "لايزال في حالة تغيير مستمر ومن المحتمل أن يمر عقد أخر قبل الوصول الى استقرار

نسبيّ في ميزانالقوى. بعد ذلك قد تستمر النزاعات والمنافسات غير انها ستكون أكثر قابلية للتنبؤ والتحكم بها بشكل يسمح بتدفق ثابت في التجارة والسياسة"[18].

ومن ناحية أخرى تمثل التجمعات البشرية الهائلة من اللاجئين والنازحين وقودا لازدياد حدة الصراعات، خاصة مع عجز الجهود الإغاثية والمساعدات الإقليمية والدولية عن تلبية الاحتياجات الإنسانية والتعليمية لها. حيث صار الشّرق الأوسط أوّل منطقة لتصدير اللاّجئين في العالم.

وهذا ما يؤكده تقرير لمركز بيو للأبحاث (PEW Research Center)صدر في أكتوبر 2016، حيث بين أنّ "عدد النّازحين واللاّجئين قد تضاعف في هذه المنطقة بنسبة 120 % ليبلغ 23 مليون شخص، وهو ما يعني أنّ شخصا واحدا من كلّ عشرة أشخاص اليوم في هذه المنطقة هو نازح أو لاجئ"[19].

2:5 وفي ضوء هذه المعطيات يمكن توقع الأوضاع التالية:

1:2:5 تدهور الأوضاع الأمنية في دول النزاعات،وانضمام دول جديدة إلى دائرة الصراعات، وحالات متعددة من الانفصال والتفكك في أقاليمها على أسس طائفية وعرقية وأيديولوجية، وظهور دويلات ومناطق تحت سيطرة مليشيات مسلحة.

وهو ما يتوافق مع السّيناريو الذي ذهب إليه المستشرق البريطاني برنار لويس في كتابه "مستقبل الشرق الأوسط" الذي نشر عام 1997[20]. وفي نفس السّياق، نشر المجلس الأطلنطي (Atlantic Council) عام 2016 دراسة لـ Matthew Burrowsمدير مركز برانت سكوكروفت (Brent Scowcroft Center) للأمن الدولي بعنوان "الشرق الأوسط 2020: دور الشرق الأوسط في تشكيل الاتجاهات

العالمية". ولم تستبعد هذه الدّراسة سيناريو"انتشار الطّائفيّة" الذي تعتبره "السّيناريو الأكثر خطورة. فالتوترات الطائفية الأخيرة في المنطقة، خاصة في العراقوسورياولبنان، تزيد من فرص قيام حرب شاملة بين القوى السنية والشيعية، وربما تقسم الشرق الأوسط الجديد إلى مجموعات ذات حكم ذاتي على أساس طائفي، مع احتمالية استمرار الصراع"[21].

2:2:5 موجات هائلة من النزوح الداخلي والخارجي في دول النزاعات، وكوارث بيئية وإنسانية في دول الجوار المستقبلة للاجئين، وحدوث توترات على الحدود تصل إلى حد منعهم بالقوة المسلحة.

3:2:5 تدخل عسكري متعدد الأطراف (إقليمي/دولي) لفرض مناطق حظر أو مناطق آمنة لاحتواء موجات النزوح الداخلي، أو لفرض حلول وتسويات إقليمية لبعض الأزمات، وحدوث توتر عسكري في بعض نقاط التماس بين الأطراف المتدخلة.

على الرغم من استبعاد كثير من الدراسات الاستراتيجية لفكرة التدخل العسكري من قبل الولايات المتحدة في أزمات الشرق الأوسط،على الأقل تحت ذريعة القضاء على تنظيم داعش،بتأثير التجربة السابقة في كل من أفغانستان والعراق،تجد دراسات أخرى أنه لا مفر من التدخل إذا أرادت الولايات المتحدة تحقيق النجاح في المنطقة، على أن يتم ذلك هذه المرة من دون أي عمليات احتلال مكلفة أوجهود لبناء الدولة، وأنه يجب على الولايات المتحدة ألا تغيّر فقط ثقافتها الاستراتيجية لكي تتمكن من التعامل بشكل أفضل مع التحديات العسكرية التي تواجهها في المنطقة، بل عليها أيضا العمل مع الشركاء الإقليميين من أجل تغيير الثقافة السياسية القائمة على مبدأ "الفائز يحصل على كل شيء" الذيولّد الكثير من النزاعات في المنطقة، حيث يُعتبر القيام بذلك شرطاً أساسياً لتحقيقتسويات شاملة (حتى وإن لم تكن ديمقراطية). وفي الواقع قد يكون تحديد كيفية

دعم مثل هذه العملية من أكثر التحديات التي تواجهها الولايات المتحدة على المدى الطويل في المنطقةصعوبة[22].

وعلى الجانب الروسي، ومع بداية التدخل العسكري في سوريا في عام 2015، والجهود الدبلوماسية الامريكية الروسية التي رافقت ذلك، أصبح الشرق الأوسط حقل تجارب رئيسي لمحاولة روسيا للعودة إلى الساحة العالمية من جديد كقوة عظمى. علاوة على عدة أهداف أخرى من بينهااحتواء التطرف الاسلامي وتقليصه، ودعم الأنظمة والقوات الصديقة في المنطقة، وبناء تحالفات جيوسياسية دائمة معها، وضمان حد أدنى من الوجود العسكري الروسي الدّائم في المنطقة وحولها، وتوسيع الوجود الروسي في أسواق بيعالسلاح في المنطقة وفي غيرها من الأسواق، وجذب الاستثمارات إلى روسيا وخاصة من الدول الغنية في الخليج العربي، ودعم أسعار الطاقة من خلال تنسيق السياسات مع الدول المنتجة الرئيسيّة للنفط والغاز في منطقة الخليج[23].

4:2:5 <u>موجات متتالية من الهبات الشعبية في دول ما سمي بالربيع العربي التي لم تتضرر بالنزاعات المسلحة بسبب الأزمات الاقتصادية الخانقة وتدهور الحريات العامة.</u>

وقد جاء في دراسة نشرتها صحيفة الجارديان البريطانية ونقلها الموقع الإلكتروني لهيئة الإذاعة البريطانيّة في 4 يناير 2017 أنّ "الظروف التي تعيشها شعوب المنطقة العربية ربما تكون أسوأ من تلك التي أدت إلى اندلاع ما عرف بالربيع العربي وأن وجود تلك الظروف ربما يجعل تكرار تلك الأحداث واردا وبقوة". وفي الوقت الذي لا يمثّل فيه سكان المنطقة إلاّ 5% من مجموع سكان العالم، فإنّها تسجل نسبة 45% من النشاط الإرهابي عبر المعمورة ويتكدس بها 45% من العدد الاجمالي للاجئين"[24].

5:2:5 <u>تدهور أسعار النفط وتوقف إمداداته وعوائده،وأزمات مالية تعتري الاقتصادات الخليجية المعتمدة على العوائد النفطية، عدا حالات قليلة</u>

استطاعت تنويع مواردها، أو ارتفاع مشطّ لأسعار النّفط يؤدّي إلى انخرام اقتصاديّات الدّول العربيّة غير المنتجة والتي تعاني أصلا عديد الصّعوبات،

حيث لم تستبعد دراسة لوزارة الطّاقة الأمريكيّة نشرت في 11 مايو 2016 أن يتضاعف سعر برميل البترول خلال السّنوات العشر القادمة ليستقرّ في حدود 141 دولارا مع سيناريو أقصى يقول بتجاوزه مستوى 252 دولارا عام 2040[25].

6:2:5 فرض أوضاع وتصورات إسرائيلية للقضية الفلسطينية (التصور الإسرائيلي لترتيبات الوضع النهائي) تشمل القدس الشرقية والاستيطان في المناطق المصنفة (ج)،في ظل حالة ارتباك وتفكك عربي، وعجز منظومة الجامعة العربية.

ونذكّر هنا بمقاطعة إسرائيل مؤخّرا للمؤتمر الدّولي للسّلام في الشّرق الأوسط الذي انتظم بباريس في 15 يناير2017[26]، وبالتّحوّل الطّارئ على الموقف الأمريكي مع وصول الرّئيس ترامب إلى السّلطة والذي برز خاصّة في التّراجع عن حلّ الدّولتين والإعلان عن نيّةنقل السّفارة الأمريكيّة من تل أبيب إلى القدس[27].

7:2:5 تصاعد الأعمال الإرهابية وامتداد رقعتها داخل المنطقة العربية وخارجها، وتصاعد موجات التعصب ضد العرب والمسلمين في أوربا وأمريكا، وانتهاج سياسات عنصرية بواسطة الحكومات اليمينية.

3:5 الأوضاع التعليمية

تتفاعل الأوضاع التعليمية المتدهورة فعلا مع العوامل السياسية والعسكرية والاقتصادية في السيناريو الأسوأ بوصفها عوامل مساعدة على ازدياد حدة التوتر والصراع من ناحية، وبوصفها نتائج مترتبة عليه من ناحية أخرى؛فتشهد المنطقة العربية

مزيدا من اتساع رقعة التدهور للمنظومات التعليمية في بلدان النزاعات، وعجزا تاما أو جزئيا لمنظومات التعليم في الدول المجاورة. حيث يمكن توقع المظاهر الموالية:

1:3:5 انهيار تام أو جزئي لأغلب المنظومات التعليمية العربية في دول النزاعات والدول الملتحقة بها والدول المضيفة للاجئين.

2:3:5 تباطؤ معدلات الإنجاز التعليمي في الدول الخليجية ذات الترتيب المتقدم حاليا أو توقفها، تأثّرا بالوضع الإقليمي والأزمات الاقتصادية المترتبة عنه.

ويذهب Burrows Matthew في الدراسة التي سبقت الإشارة إليها حول "الشرق الأوسط 2020" إلى أنّ الشرق الأوسط سيكون في عين العاصفة وأنّ المنطقة ستبقى "واحدة من أكثر المناطق التي تشهد تغييرات كبيرة على مدى العقد القادم، وستعانيحالة عدم الاستقرار، وربما تشهد صراعات إقليمية بسبب عدم الاهتمام بعملية التنمية، وتهميش بعض الفئات، وهو الأمر الذي يؤدّي إلى تفكك بعض الدول العربية مثلسوريا، والعراق، ووجود توقعات غير مبشرة بالأحوال الاقتصادية. كما يسهم ارتفاع معدلات البطالة، وزيادة أعداد الشباب في زعزعة استقرار المنطقة بما فيها منطقة الخليج العربي الأكثر ازدهارا، كما أن الاتجاه العالمي لارتفاع الأسعار يشكل خطورة كبيرة على الاستقرار السياسي والاجتماعي في الشرق الأوسط"[28].ونذكّر في هذا السّياق بما ورد في تقرير منظمة العمل الدولية "التّشغيل والآفاق الاجتماعية في العالم 2016: اتجاهات الشباب"، حيث نصّ هذا التّقرير على أنّ معدلات بطالة الشباب في البلدان العربية "هي الأعلى في العالم وتصل إلى 30.6 بالمائة في عام 2016 (رغم توقع تحسنها بشكل طفيف إلى 29.7 في المائة في عام 2017). ويُتوقع أن تشهد الدول المصدرة للنفط ارتفاعًا في معدل بطالة الشباب في عام 2016، لسبب رئيسي هو تباطؤ النمو وتشدّد السياسات المالية. وستواصل التوترات الجيوسياسية تأثيرها الكبير على آفاق بطالة الشباب في بلدان أخرى من المنطقة"[29].

٦. السيناريو المرجعي

1:6 الأوضاع السياسية والاقتصادية والأمنية

تلعب استراتيجية "حافة الهاويةBrinkmanship" التي يتبناها اللاعبون الرئيسيون في المنطقة الدور الأبرز في الإبقاء على الوضع الراهن واستمراره، وذلك في إطار حسابات معقدة للمصالح فيما بينها، وتمثل التناقضات البنيوية (الطائفية والعرقية والأيديولوجية) في مناطق التوتر تربة خصبة لهذا الاستمرار.وبعد أن تحدّث تقرير سابق لوكالة الاستخبارات الأمريكيّة صدر عام 2006 بعنوان "كيف سيكون العالم عام 2025" عن هلال لعدم الاستقرار (Arc of instability) يشمل الشّرق الأوسط وآسيا الوسطى[30]، جاءت النّسخة الجديدة لهذا التّقرير الصّادرة في جانفي 2017، والتي تحمل عنوان "العالم عام 2035: مفارقة التّقدم" أكثر قتامة، حيث تحدّث التّقرير عن تصاعد التّوتّرات بين الدّول وداخلها، مع تصاعد للأخطار الإرهابيّة وتراجع لنسب النّموّ[31].

1:1:6 استمرار الأزمات السياسية وتداعياتها الميدانية في مناطق النزاعات في سوريا واليمن والعراق وليبيا على الترتيب، مع تبدل موازين القوة بين الأطراف المتنازعة كل حين،وفقا للدعم المقدم لها من اللاعبين الإقليميين والدوليين، ووفقا لطبيعة ما بينها من حسابات، وتواتر الجولات الماراثونية من المفاوضات والمباحثات والوساطات دون نتيجة.

مع وجود شبه إجماع في الدّراسات الصّادرة دوليّا علىتأثير السّياسة الإيرانيّة وعلاقاتها بالدّول الغربيّة على استقرار الشّرق الأوسط وعلى تطوّر الأحداث فيه[32].

2:1:6 تكدس أعداد هائلة من النازحين على حدود دول الجوار التي لم يمتد إليها النزاع، مع ممانعات تصل إلى حد استخدام القوة من الدخول، نظرا لما تشهده

معسكرات اللجوء داخلها من كوارث إنسانية وعجز شبه تام عن تلبية احتياجات شاغليها.

حيث أشار تقرير صدر عن الوكالة الأمميّة للّاجئين في 2016 إلى أنّ عدد اللاّجئين في العالم قد تضاعف أكثر من 3 مرّات منذ بداية الألفيّة ليمرّ من 20 مليون لاجئ عام 2000 إلى 65 مليونا في نهاية عام 2015، نسبة كبيرة منهم في الشّرق الأوسط ودول الجوار(33). وفي صورة تواصل هذا النّسق أو ارتفاعه، وهو أمر وارد، فسيكون من الصّعب توفير معسكرات اللّجوء الكافية وإدارتها بالشّكل الملائم، خاصّة في صورة اندلاع أزمة اقتصاديّة عالميّة وتراجع عدد المانحين وحجم ما يقدّمونه من مساعدات.

3:1:6 إعلان الأمم المتحدة مناطق كاملة في حال "الكوارث" وتواتر المساعدات الدولية تحت الحماية العسكرية لبعض الأطراف.

4:1:6 فرض المزيد من سياسات التقشف في عدد أكبر من الدول النفطية مع تدهور متزايد لأسعار النفط وتورط المزيد منها في بعض النزاعات، وتعالي الانتقادات الداخلية لهذه السياسات.

5:1:6 فرض المزيد من سياسات التمييز العنصري في الدول الغربية تجاه اللاجئين العرب والمهاجرين المستقرين بها نتيجة تزايد أعمال الإرهاب.

وقد أعرب زيد بن رعد الحسين المندوب السّامي لحقوق الإنسان منذ سبتمبر 2016 عن شجبه للخطاب العنصريّ الشّعبويّ لبعض القادة السّياسيّين الغربيّين الموجّه ضدّ المسلمين واللاّجئين(34).

2:6 الأوضاع التعليمية

1:2:6 استمرار وضع الانهيار التام أوالجزئي في المنظومات التعليمية لدول النزاعات،وانضمام أعداد جديدة من الأطفال والمراهقين إلى فئات الأميين.

2:2:6 عجز تام أو جزئي من قبل السلطات التعليمية بالدول المستضيفة عن استيعاب المزيد من الأطفال اللاجئين في مدارسها أو داخل مخيمات اللجوء، وتصاعد موجات التذمر بين مواطنيها من عدم تحصل أبنائهم على فرص مناسبة للتعليم.

3:2:6 تواتر المساعدات التعليمية من قبل الهيئات الدولية وتصاعد معدلاتها وحجمها، دون تأثير يذكر على جودة فرص التعليم المقدمة.

حيث تركّز المساعدات التّعليميّة على تلبية الاحتياجات الأساسيّة ورفع الأمّيّة أو الوقاية منها، في حين يتطلّب الاندماج الفعليّ في مجتمعات المعرفة مستويات متطوّرة من المعارف والمهارات والمواقف من المستحيل عمليّا بلوغها في ظروف الطّوارئ.

٧. سيناريو التحول

1:7 الأوضاع السياسية والاقتصادية والأمنية

في هذا السيناريو يكون الفعل المحرك من داخل مجتمعات الدول الغربية المؤثرة (خاصة في أوربا) لتصحيح اختياراتها في الاستحقاقات الانتخابية على مدى العامين الأخيرين، بحيث يمثل ذلك ضاغطا على السياسات الداخلية والخارجية لها، كما يعول على تنامي الحركات الديمقراطية داخل البلدان العربية واستعادة تأثيرها على القطاعات الشعبية من جديد بعد إخفاقات الربيع العربي.ويمكن حينئذ توقع المظاهر الموالية:

1:1:7 استحقاقات انتخابية مبكرة في بعض الدول الغربية بفعل حركات حقوقية وسياسية ديمقراطية، تؤدي نتائجها إلى تراجع تأثير اليمين المتطرف، وانعكاس ذلك على سياساتها تجاه المنطقة العربية وتجاه المهاجرين واللاجئين العرب.

2:1:7 انفراجات جزئية في بعض الأزمات السياسية نتيجة تسويات إقليمية ودولية بتدخل الأطراف الفاعلة، وبدء تنفيذ الاتفاقات تحت غطاء عسكري ودعم سياسي واقتصادي عربي.

ويتلاءم هذا التّوجّه مع السيناريو الأول الذي وضعته دراسة المجلس الأطلنطي المشار إليها تحت عنوان "تحول الزاوية"، وهو السيناريو الأكثر تفاؤلاً، ويقوم على أساس احتمالية أن يشهد العقد القادم كسر إيران لعزلتها، وإعادة تقديمها إلى المجتمع الدولي، في إطار ديناميكية إقليمية جديدة.

3:1:7 الدعوة إلى عقد مؤتمرات لإعادة إعمار الدول المدمرة بفعل النزاعات، وتحمل الاقتصادات الخليجية مزيدا من الأعباء لدعم جهود الإعمار في ظل تحسن طفيف في أسعار النفط.

وإن كانت التّجربة قد بيّنت صعوبة عقد هذه المؤتمرات أو ضعف التزام المانحين بما يقدّمونه خلالها من تعهّدات.

4:1:7 استمرار الأزمات الاقتصادية في الدول المضيفة للاجئين، مع توالي الوعود الدولية بتقديم المساعدات، وتصاعد الأعمال الاحتجاجية داخلها بصورة متقطعة.

2:7 الأوضاع التعليمية

1:2:7 لا يتوقع حدوث تحولات إيجابية دراماتيكية وفق هذا السيناريو في الأوضاع التعليمية بدول النزاعات أو الدول المستقبلة للاجئين، بل تستمر حالة التدهور لسنوات طويلة وسط أزمات تمويلية خانقة، ويعوّل حينئذ على استقرار الأوضاع الأمنية نسبيا في إحداث تحسن تدريجي طفيف في بعض المناطق التي تشهد انفراجات أو تسويات سياسية، أو تلك الخاضعة للحماية العسكرية الدولية.

2:2:7 كما لا يتوقع حدوث تحولات إيجابية فارقة في الأوضاع التعليمية للدول المستقرة، وتستمر التفاوتات النوعية والكمية بين الذكور والإناث، وبين الريف والحضر نتيجة الأزمات الاقتصادية الخانقة وتداعيات الصراعات، ويعول حينئذ على ما يمكن أن يحدث من ضغوط شعبية على الحكوماتلتوجيه المزيد من الميزانيات نحو التعليم.

وفي المقابل تلحّ تقارير البنك الدّولي ومراكز الدّراسات الدّوليّة على حاجة المنطقة الملحّة إلى "إجراء إصلاحات هيكلية، وبناء أنظمة تعليمية أفضل لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتهيئة البيئة لاستقبال المشاريع، وتقليل معدلات البطالة". وتضيف أنه "كلما استمرت الحروب الطائفية في الانتشار، فإن هذه الإصلاحات ضرورية للتغلب على عقود طويلة من فقدان القدرة التنافسية بدلاً من الانشغال بالعنف والصراعات"[35].

وبشكل عام تنعكس التبعات الاقتصادية سواء المترتبة على تكلفة النزاعات او على تسويتها وعمليات إعادة الإعمار على الحالة الاقتصادية للدول الخليجية بدرجات متفاوتة، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على ما حققته أغلبها من إنجازات تعليمية.

تعقيب بعد مرور سنوات

هكذا بدت سيناريوهات مستقبل التربية العربية عند إعداد نلك الورقة من قبل الألكسو نهاية عام 2016، وقد شهدت السنوات التالية من الأحداث ما يؤكد سيناريو التدهور، إذ لم تشفع خطورة الأوضاع التعليمية في بعض الدول العربية وتهديدها للأمن القومي العربي لتمرير العديد من التوصيات والوثائق المرجعية والخطط والمبادرات وإقرارها من المؤتمرات الوزارية العربية واللجان والمجالس المختصة على النحو التالي:

- أخفق اجتماع الخبراء للمؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي في ديسمبر 2016 في الاتفاق على توصية بشأن العمل على توحيد السلم التعليمي بالدول العربية بناء على نتائج الدراسة التي تم تكليف المنظمة العربية للتربية بإجرائها وعرضت على المؤتمر، وبعد مشاورات طويلة في كواليس اجتماع الوزراء تم الاتفاق على توصية تتضمن حث

الدول العربية على بذل الجهد لإعادة تنظيم المراحل التعليمية على ضوء الإطار العربي الموحد لوصف المؤهلات، وهي الوثيقة المرجعية التي تعثر إنجازها وإصدارها حتى عام 2022، حين أنجزت في إطار الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات.

- رفض المجلس الاقتصادي والاجتماعي للجامعة العربية إنشاء صندوق لدعم مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال في مناطق النزاعات العربية، واكتفى بالطلب من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فتح حساب مصرفي خاص بالمبادرة لتلقي التبرعات.
- أرجأ المجلس التنفيذي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لمزيد من الدراسة اتخاذ قرار بالموافقة على مشروع اتفاقية عربية لضمان حق التعليم لضحايا النزاعات من اللاجئين، وهي التي صدرت توصية بإرسائها من الاجتماع رفيع المستوى لكبار المسؤولين عن تعليم أبناء اللاجئين بالدول العربية تونس مايو 2017، بالرغم من إقرار مشروعها من إدارة المعاهدات والاتفاقيات وإدارة الشؤون القانونية والإدارات المعنية بالمساعدات الإنسانية بالأمانة العامة لجامعة الدول العربية، علاوة على ترحيب ثماني دول عربية بها.
- غابت وثيقة الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات عن جدول أعمال القمة العربية مارس 2023 التي كان مقررا عرضها عليها، بالرغم من إقرارها من المؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مايو 2022.

بالإضافة إلى ذلك تدهورت الأوضاع التعليمية بالدول العربية بشكل دراماتيكي على النحو التالي:

- تعثر كثير من الدول العربية في استيفاء مؤشرات الهدف الرابع الخاص بالتعليم من أهداف التنمية المستدامة، كما تشير تقارير المتابعة من اللجنة التوجيهية للأمم المتحدة، نتيجة لاستمرار الانهيار الكامل أو الجزئي وما

ترتب على النزاعات المسلحة والاحتراب الداخلي في عدد منها، ونتيجة الأزمات الاقتصادية الطاحنة في البعض الآخر.

- ازدياد الفاقد التعليمي لدى المتعلمين في كافة الدول العربية نتيجة لجائحة كورونا على مدى عامي 2021/20، 2022/21 والانقطاع عن الدراسة، خاصة في البلدان التي لم تتمكن من تدبير بدائل للدراسة الحضورية.
- انهيار كامل للنظام التعليمي في قطاع غزة المحتل نتيجة العدوان الإسرائيلي وتدمير كافة المدارس حتى تلك التي تم تحويلها إلى مقرات لإيواء النازحين تحت القصف، علاوة على وفاة أكثر من عشرين ألف طفل في سن التمدرس.
- انهيار جزئي لمنظومة التعليم بالسودان نتيجة الاحتراب بين قوات الجيش وميليشيات الدعم السريع بعد عامين من عدم الاستقرار عقب الثورة على النظام السابق.

مصادر الدراسة الرابعة

(١) راجع مبادرة الألكسو لتعليم الأطفال العرب في مناطق النزاعات (العراق، ليبيا، سوريا ، اليمن ، وفلسطين) المقدمة إلى المجلس الاجتماعي والاقتصادي لجامعة الدول العربية، سبتمبر 2016

(٢) البنك الدولي 2007 : الطريق غير المسلوك، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، —ملخص تنفيذي
http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Sum

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم بالوطن العربي، الأردن، البحر الميت 7–12 ديسمبر 2016، وثائق المؤتمر.
http://alecso.org/site/2015-03-25-11-00-30/2015-03-25-11-03-11.html

(٤) اليونسيف: حالة الأطفال في العالم 2016، فرصة عادلة لكل طفل، ص 53
https://www.unicef.org/arabic/sowc2016

(٥) في بيان لها بتاريخ سبتمبر 2015، ردّت وزارة التربية الليبيّةعلى التقرير الصادر عن اليونسيف "تعليم تحت النار" بأنّ إجمالي عدد التلاميذ في ليبيا بلغ 1.024.945 تلميذ وتلميذة، وأنّه رغم الظروف الصعبة والاستثنائية التي عانى ولازال يعاني منها قطاع التعليم في ليبيا. إلاّ أنّ جميع مدارس مراحل التعليم الأساسي والثانوي في ليبيا فتحت أبوابها لاستقبال التلاميذ طيلة السنوات الأربع الأخيرة. وأنّ المدارس التي تعذّر عليها استقبال التلاميذ بسبب تضرّرها أو وقوعها في مناطق اشتباكات أو شغلها من قبل النازحين تمّ تعويضهابأماكن أخرى لتمكين التلاميذ من الدراسة. أمّا مشكلة التلاميذ النازحين والمهجّرين بالخارج فقد تمّ فتح مدارس ليبية مؤقّتة لها في تونس ومصر.

(٦) يشير التقرير إلى وجود حوالي 3 ملايين من الأطفال السوريين خارج المدارس، منهم 2.1 مليون داخل سوريا، وحوالي700ألف مناللاجئينالسوريين فيالدولالمجاورة منهم حوالي150 ألف في لبنان وحدها، وفي غزة دفعت الاعتداءات الإسرائيلية حوالي نصف مليون طفلا خارج

المدارس في العام الدراسي 2014-2015، وفي اليمن تسبب دمار المدارس في دفع حوالي 1.8 مليونطفلخارجالتعليم،إضافةإلى 1.6 مليونكانوا خارجالمدرسةقبلتصاعدالعنف، علاوة على 3 ملايين طفل فيالسودان.

(٧) مكتب الأمم المتّحدة لتنسيق الشؤون الإنسانيّة: لمحة عامة عن الاحتياجات الإنسانية – اليمن
http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2016_HNO_Arabic.pdf

(٨) اليونسيف: التّقرير السّنوي 2015

https://www.unicef.org/publications/index_92018.html

(٩) المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، إحصائيات
http://www.unhcr.org/ar/4be7cc27540.html

(١٠) إليزابيث بوكنر، ودومينيك سبنسر، تعليم اللاجئين السوريين في لبنان، مؤسسة كارنيجي للسلام الدولي، مايو 2016

http://carnegieendowment.org/sada/63514

(١١) شيلي كالبرتسون، ولؤي كونستانت، تعليم الأطفال اللاجئين السوريين، إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن، مؤسسة RAND سنتامونيكا، كاليفورنيا، 2015
http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859z1.arabic.pdf

(١٢) World Economic Forum,The Global Competitiveness Report, 2016-2017

http://www3.weforum.org/docs/GCR2016-2017/05FullReport/TheGlobalCompetitivenessReport2016-2017_FINAL.

(١٣) UNESCO eAtlas of Gender Inequality in Education

http://www.tellmaps.com/uis/gender

(١٤) البنك الدّولي، " الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: الوظيفة أكثر من مجرد راتبك (تقرير)، إبريل 2013

http://search.worldbank.org/all?qterm

(١٥) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير حول تقرير عن الأوضاع التربوية والثقافية والعلمية في جمهورية القَمر المتحدة، 2017

http://alecso.org/site/images/2016files/m107/doc5.pdf

(١٦) البنك الدولي، تحسين نوعية التعليم الأساسي وكفاءته وتيسير الحصول عليه في جيبوتي، مايو 2013

http://www.albankaldawli.org/ar/results/2013/05/20/improving-the-quality-efficiency-and-access-to-basic-ed

(١٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،المرصد العربي للتربية، النشرة الإحصائية الثانية، 2016

http://www.alecso.org/marsad/site/?p=2154&lang=ar

(١٨) MERI, Middleeast research institute, The Future of the Middle East, December 2016.

http://www.meri-k.org/publication/the-future-of-the-middle-east

(١٩) PEW Research Center,Middle East's Migrant Population More Than Doubles Since 2005

http://www.pewglobal.org/2016/10/18/middle-easts-migrant-population-more-/than-doubles-since-2005

(٢٠) Bernard Lewis, The Future of the Middle East, Londres, Orion, 1997

(٢١) Atlantic Council, BRENT SCOWCROFT CENTER ON INTERNATIONAL SECURITY, Mathew J. Burrows :Middle East 2020,Shaped by or Shaper of Global Trends ?

https://www.files.ethz.ch/isn/183196/ME2020.pdf

(٢٢) معهد واشنطن لسياسات الشرق الأدنى، إعادة النظر في التدخل العسكري الأمريكي في الشرق الأوسط، ديسمبر 2016

http://www.washingtoninstitute.org/ar/policy-analysis/view/rethinking-american-military-intervention-in-the-middle-east

(٢٣) Carnegie Moscow Center, Russia in the Middle East: Moscow's Objectives, Priorities, and Policy Drivers, April 2016.

http://carnegie.ru/2016/04/05/russia-in-middle-east-moscow-s-objectives-priorities-and-policy-drivers-pub-63244

(٢٤) هل تتجدد ثورات "الربيع العربي" في منطقة الشرق الأوسط؟

http://www.bbc.com/arabic/interactivity-38513781

(٢٥) U.S. Energy Information Administration, International Energy Outlook 2016

https://www.eia.gov/outlooks/ieo/world.cfm

(٢٦) Pour Netanyahu, la conférence de Paris pour la paixestune"imposture"

https://fr.sputniknews.com/international/201701121029552491-conference-paris-netanyahu-reaction/

(٢٧) Conflitisraélo-palestinien : Trump met à mal "la solution à deuxEtats"

http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2017/02/15/l-onu-soutient-toujours-une-solution-a-deux-etats-pour-resoudre-le-conflit-israelo-palestinien_5080166_3218.html

(٢٨) Atlantic Council, BRENT SCOWCROFT CENTER ON INTERNATIONAL SECURITY, Mathew J. Burrows : Middle East 2020,Shaped by or Shaper of Global Trends ?

https://www.files.ethz.ch/isn/183196/ME2020.pdf

(٢٩) منظمة العمل الدولية، "التّشغيل والآفاق الاجتماعية في العالم 2016: اتجاهات الشباب".

http://www.ilo.org/beirut/media-centre/news/WCMS_514926/lang--ar/index.htm

(٣٠) The National Intelligence Council: Global Trends 2025:A Transformed World. November 2008

https://www.dni.gov/files/documents/Newsroom/Reports%20and%20Pubs/2025_Global_Trends_Final_Report.pdf

(٣١) The National Intelligence Council: Global Trends 2035: Paradox of progress. January 2017

http://www.globalsecurity.org/intell/library/reports/2017/global-trends_paradox-of-progress_full_20170109.pdf

(٣٢) Cornelius Adebahr, Trump, the EU, and Iran Policy: Multiple Pathways Ahead, The Carnegie Endowment for International Peace

http://carnegieeurope.eu/2017/01/31/trump-eu-and-iran-policy-multiple-pathways-ahead-pub-67836

(٣٣) UNHCR, Global Trends: Forced displacement in 2015

http://www.unhcr.org/576408cd7

(٣٤) الجزيرة نات، زيد بن رعد يهاجم بشدة الساسة الغربيين "الشعبويين"

http://goo.gl/9Frm5A

(٣٥) سارة خليل، الشرق الأوسط عام 2020 .. رؤية استشرافية لمسارات المنطقة، مؤسّسة الأهرام

http://goo.gl/nUJeqm



المؤلف

الأستاذ الدكتور/ محمد عبد الخالق مدبولي

- أستاذ السياسات والتشريعات التربوية بكلية التربية جامعة حلوان، وعميد الكلية الأسبق
- وزير مفوض لدى جامعة الدول العربية، مدير إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) الأسبق

الكتب المنشورة

١) **الإبداع في الثقافة المصرية–رؤية تربوية**، المجلس الأعلي للثقافة، القاهرة، ط1، 1997

٢) **الشرعية والعقلانية في التربية – دراسات نقدية في الفكر والممارسة**، تقديم أ.د حامد عمار، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، ط1، 1999

٣) **التخطيط المدرسي الاستراتيجي**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2001

٤) **التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2002

٥) **التربية تجدد نفسها ، تفكيك البنية**، تقديم أ. د حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2008

٦) **التفكير بالمفاهيم التربوية، الخلفيات الفلسفية والممارسات في البحث والتخطيط وتحليل السياسات**، كتاب إلكتروني، رقم إيداع 2023/8345، ترقيم دولي 5-972-977-94-5370

كتاب التفكير بالمفاهيم التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive

٧) **تحليل السياسات والتشريعات اتربوية**، كتاب إلكتروني، رقم إيداع 2023/346 ، ترقيم دولي 8- 5371-94- 977-978

تحليل السياسات والتشريعات التربوية د. محمد عبد الخالق مدبولي : د. محمد عبد الخالق مدبولي : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive

٨) **تصميم بحوث أصول التربية**، كتاب إلكتروني، رقم الإيداع / 2023/15957، الترقيم الدولي/ 7-6746-94-977-978

https://archive.org/details/20230817_20230817_1545

٩) **سطور في سفر الوجوه، مقالات متخصصة في قضايا التعليم**، كتاب إلكتروني، رقم الإيداع /2023/15958 ، الترقيم الدولي / 978-977-94-6747-4

https://archive.org/details/20230817_20230817_1707

هذا الكتاب

محاولةٌ من المؤلف الذي اهتم بالفكر القومي العربي منذ كان يعد اطروحته للدكتوراه بداية التسعينات من القرن الماضي، وبلغت ذروة اهتمامه به عندما تولى مهمة التنسيق بين السياسات التربوية للدول العربية نهاية العشرية الثانية من هذا القرن.. لدق ناقوس الخطر المحقق الذي يحدق بالامن القومي العربي لغياب الأمن التربوي الذي يراه عنصراً جوهرياً من عناصره.

ويضم الكتاب مقدمة حول الإطار المعرفي لمفهوم الأمن التربوي العربي، ومراحل تطور المفهوم وأبعاده، كما يضم مجموعة من الدراسات في مستوياتٍ عدة:

- ففي الدراسة الأولى تناول الكتاب بالتقييم الجهود المبذولة تحت شعار "العمل التربوي العربي المشترك"، من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومدى نجاحها في تحقيق الأمن التربوي العربي، ومواجهة ما يتهدده من عوامل.
- وفي الدراسة الثانية تناول زاويةً منهجيةً قلما تم الاهتمام بها في معرض التدخل لتلبية الاحتياجات التربوية لضحايا النزاعات العربية في مناطق اللجوء والنزوح، ألا وهي دراسة السياقات القانونية والسياسية والإنسانية لتلك النزاعات.
- وتناولت الدراسة الثالثة زاوية تربوية مهمة لتحقيق الأمن القومي العربي هي زاوية تعليم حقوق الإنسان، والمتطلبات اللازمة لنجاحها، وأساليب تحقيقها.
- وتناولت الدراسة الأخيرة فكرة استشراف مستقبل التعليم العربي بوصفها إحدى آليات الوقاية من مهددات الأمن القومي العربي، وذلك بمراجعة إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال بعد مرور سنوات.

والجمهور الذي يتوجه إليه الكتاب جمهورٌ واسعٌ يضم المسؤولين ومتخذي القرار التربوي العربي، كما يضم الممارسين والمتخصصين، ومن قبلهم جميعاً المواطن العربي الذي هو غاية تحقيق ذلك الأمن ومنتهاه.

عنوان الكتاب: دراسات في الأمن التربوي العربي
المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي
رقم الإيداع:2024/20081
الترقيم الدولي: 0-0395-95-977-978

m_madbouli@hotmail.com